

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra občanské výchovy a filozofie

HISTORICKÉ MYŠLENÍ ŽÁKŮ PRIMÁRNÍ ŠKOLY

PRIMARY PUPILS' HISTORICAL THINKING

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

Ing. Michaela Dvořáková

Autor diplomové práce:

Karolína Kopecká

Studijní obor:

učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia:

prezenční

Diplomová práce dokončena:

červen, 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Historické myšlení žáků primární školy vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13. 6. 2012

Podpis:

Karolína Kopecká

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce Ing. Michaele Dvořákové za inspirující rady a odborné vysvětlení nejasností.

Rovněž děkuji paní učitelce Mgr. Ladě Albrechtové ze základní školy Strossmayerovo náměstí v Praze 7 a celé její třídě 5. A za umožnění realizace mého výzkumu a cennou spolupráci.

Abstrakt

Tato diplomová práce pojednává o historickém myšlení žáků primární školy. V začátku se věnuje vývoji vyučovacího předmětu vlastivěda u nás, dále uvádí psychologická východiska historického myšlení a představuje významné české a zahraniční práce prezentující výzkumy v této oblasti.

V diplomové práci je vylíčen průběh kvalitativního výzkumu, který zjišťoval schopnosti historického myšlení žáků 5. ročníku základní školy, především jejich porozumění historii. Součástí provedeného výzkumu je vypracování čtyř vyučovacích jednotek vlastivědy obsahujících speciální úlohy. V závěru je zkoumán vliv těchto speciálních úloh na historické myšlení žáků. Navrhované metody práce mají být nejenom zdrojem inspirace pro učitele, ale také nabízenou cestou rozvoje historického myšlení žáků 1. stupně základní školy.

Klíčová slova: historické myšlení, historický výzkum, evidence a artefakty, dítě jako historik, výzkumná otázka, vlastivěda

Abstract

This thesis deals with development of children's historical thinking in primary school. At the beginning of the theses, changes in the Czech history curriculum are presented. Moreover, it discusses psychological relations of historical thinking and introduces important Czech and foreign works presenting researches in this field of study.

The thesis depicts the course of the qualitative research focusing on the level of historical thinking skills of the fifth graders, especially their historical understanding. The research also contains four lesson plans including special tasks for children. At the end of the thesis, the influence of these tasks on children's historical thinking is examined and described. The suggested methods should be not only an inspiration source for teachers, but also a possible way of development of historical thinking of primary school pupils.

Key words: historical thinking, historical inquiry, evidence and artefacts, child as a historian, historical inquiry question, history at school

Obsah

Úvod a cíle	8
1 Historie a její školní pojetí	10
1.1 Historické myšlení	11
1.2 Historické učivo a metody výuky	11
2 Vývoj vyučovacího předmětu vlastivěda	13
2.1 Věcné učení	13
2.1.1 Malý školský zákon z roku 1923	14
2.1.2 Vlastivěda, jakožto obor podléhající ideologickým tendencím doby	15
2.1.3 Vlastivěda v 90. letech 20. století	15
2.1.4 Vlastivěda v Rámcovém vzdělávacím programu pro ZV	16
3 Psychologická východiska	18
3.1 Psychologické pojmy	18
3.1.1 Paměť	18
3.1.2 Představy	18
3.1.3 Myšlení	18
3.1.4 Myšlení konkrétní a abstraktní	19
3.2 Psychologické teorie	19
3.2.1 Jean Piaget	20
3.2.2 L. S. Vygotskij	20
3.2.3 Jerome Bruner	21
3.3 Konstruktivistické myšlení a Bloomova taxonomie cílů	23

4	Teoretická východiska historického myšlení.....	25
4.1	Česká škola a historické myšlení	25
4.1.1	Konstruktivistické myšlení v historii a matematice.....	26
4.1.2	Vnímání času u dětí primární školy	27
4.2	České činnostní učení.....	28
5	Zahraniční výzkumy v oblasti historického myšlení žáků primární školy	29
5.1	Dítě jako historik, aneb historický výzkum žáka	29
5.2	Historie jako trvání.....	30
5.3	Historie formou vyprávění	31
5.4	Historie jako zážitek.....	32
5.5	Proč se učit historií?	33
5.5.1	Standardy historického myšlení.....	34
5.5.2	Morální odkaz historie	35
6	Příprava výzkumu	36
6.1	Výzkumná otázka diplomové práce	36
6.2	Sledovaná skupina žáků	36
6.3	Výzkumná metoda práce a časový plán	37
6.4	Zadání vstupního testu	37
6.5	Představení vyučovacích jednotek	37
6.6	Historický výzkum žáků v hodinách vlastivědy	38
6.6.1	Historický příběh a jeho interpretace.....	38
6.6.2	Fotografie jako evidence.....	38
6.6.3	Práce s evidencí a artefakty	39
6.6.4	Historická empatie	39

7	Procedury získávání dat	40
7.1	Sv. Václav – patron české země	40
7.1.1	Příprava na vyučovací jednotku	40
7.1.2	Výzkumné ověření	42
7.2	19. století – zachycení dávného okamžiku	45
7.2.1	Příprava na vyučovací jednotku	45
7.2.2	Výzkumné ověření	47
7.3	Němí světci minulých dob – předměty a listiny	55
7.3.1	Příprava na vyučovací jednotku	55
7.3.2	Výzkumné ověření	64
7.4	Židovství za 2. světové války – příběh o opravdovém přátelství	74
7.4.1	Příprava na vyučovací jednotku	74
7.4.2	Výzkumné ověření	77
8	Prezentování a interpretace dat	80
8.1	Porovnání výsledků vstupního a výstupního testu	80
8.2	Vyhodnocení oblíbenosti dějepisné části vlastivědy u žáků	105
9	Závěrečná diskuse	107
9.1	Kvalita historického myšlení žáků	107
9.2	Způsoby ovlivňování historického myšlení žáků	109
	Závěr	111
	Seznam použité literatury	113
	Seznam příloh	117

Úvod a cíle

Výběr mé diplomové práce byl ovlivněn několika okolnostmi. Již od základní školy patřila historie mezi mé oblíbené předměty. Častokrát jsem však přemýšlela nad tím, jak to zařídit, abych si toho z ní pamatovala více. V paměti mi utkvělo, když jsme ve čtvrtém ročníku s paní učitelkou probírali Přemyslovce. Bylo to poprvé, kdy jsem se s nimi setkala. Zaujaly mě příběhy o svatém Václavu, který byl zavražděn vlastním bratrem, o jeho babičce Ludmile a další. Když jsem přišla ze školy domů, vyprávěla jsem, o čem jsme se učili, a zeptala se, jak je možné, že Boleslav nešel za své jednání do vězení. Když se dnes zamyslím nad touto situací, kterou si stále docela živě pamatuji, tak mě napadá, že by takové dětské otázky neměly zůstat nezodpovězeny. Především by pro ně měl být prostor ve škole přímo při vyučování.

Jinou zkušenost mám z hodin dějepisu o dva roky později. Učili jsme se o starém Egyptě, starověkém Řecku a Římu a já jsem kvůli řazení kapitol v učebnici nabyla dojmu, že se shodují s chronologií běhu událostí, tedy když jeden útvar skončil, začal druhý. Chvilí ještě trvalo, než jsem zjistila, že vlastně velká část historických událostí probíhala současně, ale na jiných místech nebo se překrývala.

Během studia jsem zjistila, jak je pochopení historie pro žáky primární školy náročné. Orientace v čase, porozumění dějinným událostem, či propojování souvislostí tak činí z historie náročnou oblast na přemýšlení. Na základě svých zkušeností z dřívější doby jsem se vcítila do situace dětí a přemýšlela o tom, jak bych jim jako budoucí učitelka mohla pomoci. K zodpovězení této otázky mi velkou měrou pomohlo semestrální studium v Dublinu.

Studijní pobyt v Irsku pro mě byl velice významnou inspirací. Zde jsem se v rámci předmětu zaměřujícího se na didaktiku vlastivědy prvního stupně základní školy setkala s metodami a postupy, které mě nadchly. Historie se náhle jevila jako tajemná věda, která nabízí každému, aby se pokusil z jejího obsahu něco vypátrat. Rozhodla jsem se tedy vyzkoušet tyto metody v praxi v české škole, prozkoumat tak historické myšlení žáků a pokusit se naléznout odpověď na své otázky.

Za tímto účelem jsem tedy připravila čtyři vyučovací jednotky s tématy, které jsou součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Pro ověření

kompetencí žáků v historickém myšlení jsem připravila test a zadala ho žákům před experimentálním vyučováním i po něm. Zkoumala jsem, zda dojde ke změně ve výsledcích. Pracovala jsem se žáky 5. ročníku základní školy Strossmayrovo náměstí v Praze 7. Pro metodu práce ve vlastivědných hodinách jsme společně s žáky zavedli pojem „Já, historik“, k tomuto termínu se budu dále odkazovat v celé práci.

1 Historie a její školní pojetí

„Časové osy, jména, ani naučená data nazpaměť nejsou historie. Každý z nás zde zanechává vlastní historii – příběh, který je tvořen zážitky denního života, rodinnými vzpomínkami, obrázky a předměty, které používáme.“

(Barton, Levstiková, 2011, s. 3)

Autoři úryvku se zamýšlí nad tím, co je to historie. Především, co znamená historie pro žáky ve škole. Jak ji vnímají a zda tuto disciplínu můžeme nějak detailněji uchopit. Pro spoustu dětí ve škole, ale nejenom pro ně, i pro ostatní lidi, historie znamená především letopočty, velké události, které změnily svět a které by se měli naučit, i když jich většinu potom zapomenou.

Barton s Levstikovou (2011) upozorňují na něco jiného. Historii vidí jako nekonečnou spoustu příběhů, které se proplétají, končí a zase začínají, rozcházejí a znovu spojují. Historii pro ně tvoří všechno, co se týká lidského života. Samozřejmě, že fakta jsou v historii velice důležitá, ovšem pokud stojí sama o sobě a nejsou dána do souvislostí, pokud netvoří příběh, není to správná historie, ale jen úlomky nedávající smysl.

Lidé z těchto vzpomínek vyhledávají ty, které zanechaly největší dojem. Byly něčím významné, nové, převratné nebo zajímavé. Ne všechno si dnes pamatujeme, a proto musíme využít toho, co zde lidé před námi zanechali, evidenci jejich životů a událostí, které zažili.

Historikové zkoumají tuto evidenci a tvoří z ní interpretace historických událostí. Stejně tak mohou postupovat při studiu historie žáci ve škole. Díky aktivnímu přístupu ke zkoumané látce budou vlastně zastávat roli historika, čímž získají větší motivaci pro učení a bližší vztah k historii. Při zkoumání evidence žák přemýšlí nad jejím využitím, pročítá listiny a vyhledává ve starých dokumentech, odhaduje, k čemu se používaly předměty, zaznamenává své výsledky a tvoří jednoduché interpretace událostí. Všechny tyto činnosti vyžadují poměrně náročnější kognitivní operace. Pro dějepisnou oblast se užívá termín historické myšlení.

1.1 Historické myšlení

Pojem historické myšlení je podle Wineburga (2001) souhrn uvažování o historii. Dovednosti získané tímto uvažováním bývají často dávány do protikladu s obsahem historie, jako jsou data, osoby a místa. Tato fakta jsou důležitým článkem historie jakožto vědní disciplíny, která sbírá informace o minulosti, ovšem jedinec, který se s nimi střetává, potřebuje širší objasnění toho, jak spolu souvisí. Historické myšlení tak v sobě nezahrnuje jenom znalost historických faktů, ale především schopnost vnímat historii jako tok událostí, které jsou vzájemně provázané. Dohromady tedy obsah historie a dovednost přemýšlet o historii vytváří prostor pro interpretaci, analýzu a schopnost používání informací týkajících se minulosti.

Historické myšlení je proces, prostřednictvím něhož jsme vyzýváni k opětovnému promýšlení spolehlivosti domněnek o minulosti a k vyvozování důsledků, které má minulost pro přítomnost i budoucnost. To nám pomáhá být dobře informovanými občany, kteří přistupují k událostem s výzkumným záměrem a kriticky je hodnotí a respektují hodnocení jiných. Kompetence historického myšlení zahrnuje řazení historických událostí v čase, jejich analýzu a umístění do kontextu dějin jako prostředek pro konstruování interpretací. (Heykingová, 2004)

I další autoři polemizují nad tím, co to vlastně je historické myšlení. Bage (2000) spíše vymezuje, co historické myšlení není. Říká, že učení se historii znamená více než jen zapamatování si. A jaká je situace ve školách?

1.2 Historické učivo a metody výuky

Historické učivo primární školy je obsaženo ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*. Ve školách přetrvává starší označení předmětu jako vlastivěda, který zahrnuje také základy zeměpisu. Po roce 1989 došlo k značnému rozšíření historického učiva a tato tendence přetrvávala do dnešní doby. Nejvýznamnější podíl na tom, s čím se žáci 4. a 5. ročníku základní školy setkají z historie, má dnes učitel. Rámcový vzdělávací program vymezuje témata, ovšem záleží na učiteli, jak je zpracuje. Tedy největší rozdíl je v naplňování cílů.

Jakým způsobem a do jaké hloubky jsou žáci učeni historickému učivu, záleží podle Dvořákové (In Spilková, 2005) rovněž na výběru učebnice. Zmiňuje se také o tom, že většina učebnic obsahuje dlouhé texty, čímž je jejich funkce omezena spíše na čítanky a je na učiteli, zda do výuky vnese další aktivizující prvky. Dále upozorňuje na útržkovitost témat ve výuce, a tak někteří žáci nejsou s to si studovaná témata propojit, čímž je jejich porozumění historii ztíženo.

Výuka historie na prvním stupni základní školy je zaměřena především na národní dějiny. Dvořáková (In Spilková, 2005) upozorňuje na to, že školní dějepis je vykládán většinou jen z jednoho pohledu, a to české strany. Povědomí a porozumění národním dějinám je nedílnou součástí vzdělání každého občana. V minulosti vždy bylo předmětem diskuse, do jaké hloubky a rozsahu by se měli žáci primární školy učit historií a tato diskuse přetrvává dodnes.

2 Vývoj vyučovacího předmětu vlastivěda

Vyučovací předmět vlastivěda prošel za poměrně krátkou dobu své existence rozmanitým vývojem. Označení vlastivěda již neodpovídá dnešnímu náhledu na obsah tohoto vzdělávacího okruhu. Byl včleněn do vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*, ovšem ve školní praxi přetrvává tradiční rozdělení této oblasti na přírodovědu a vlastivědu. Samotný název vlastivěda odkazuje k vědění o vlasti a zahrnuje tak nejenom učivo dějepisného charakteru, ale také učivo zeměpisné a dotýká se rovněž společenských věd. Podobný charakter měl tento vyučovací předmět již ve svých začátcích.

2.1 Věcné učení

Ve druhé polovině 19. století se objevila myšlenka zařadit do vyučování tzv. věcné učení. Dítě popisovalo své okolí, všímalo si běhu života a učilo se tak základním poznatkům z ostatních oborů mimo zažité trivium a nezbytné mravní výchovy. Hlavní vyučovací pomůckou byla čítanka. Věcné učení bylo chápáno jakou součástí jazykové výchovy a čtení. V čítance tak žák četl o tradicích, zemědělských pracích, či o náboženském roku. Strnad (1966) píše, že účel věcného učení byl spatřován vedle mravně náboženské stránky v rozvoji myšlení a mluvy jako předpokladu přípravy pro jednotlivé reálné učební předměty. Z dějepisného hlediska věcné učení nikterak zásadně nevyučovalo historickým událostem nebo faktům, opíralo se o náboženskou interpretaci dějin a život světců.

Idea věcného učení vyplynula z myšlenek pedagogických klasiků Komenského, Rousseaua a Pestalozziho. (Rosecká, 2007) Komenský (1958) zdůrazňoval činnostní podobu výuky v této oblasti, jeho pojetí bylo vázáno především na přírodně-sociální poznávání světa. Vzdělávání člověka přirovnává k procesům v přírodě. Stejně tak jako si „*příroda hotoví látku, dříve než ji začíná formovat*“, by se dítě mělo nejprve vybavit dostatečnými základy pro učení. Školy by měly dbát na dostatek pomůcek pro vyučování. Zdůrazňuje, že bez knih, tabulí, modelů, obrazů a jiných reálií

se žákům nedostane toho správného pochopení. Především tedy to, co dítě obklopuje a odkud pochází, se má učit na konkrétních příkladech s pomocí reálných artefaktů.

„Lidé se mají učit moudrosti... z nebe, ze země, z dubů a buků, to jest znát a zkoumat věci samy, ne pouze pozorování cizí a svědectví o věcech.“

(Komenský, 1958, s. 155)

Jak může být tato myšlenka dobře uchopitelná pro přírodovědné obory, na 1. stupni základní školy obsažené v prvouce, přírodovědě či matematice, lze ji úspěšně použít i ve společenských vědách, v tomto případě v historii.

2.1.1 Malý školský zákon z roku 1923

Vyhlášením tzv. Malého školského zákona se obsah věcného učení přesouvá do samostatného vyučovacího předmětu prvouka (1. až 3. ročník) a ve 4. a 5. ročníku se stává samostatným vyučovacím předmětem vlastivěda. Byl zaveden domovědný přístup ve vyučování věcnému učení. Žák se seznamoval nejprve s věcmi ve svém nejbližším okolí, následně díky těmto znalostem a zkušenostem postupně chápal fungování obce a státu. Vyučovací předmět prvouka v sobě zahrnoval především pozorování společenského a přírodního prostředí v okolí žáka. S dějinnými událostmi se v rámci tohoto předmětu žák téměř nesetkal. (Strnad, 1966)

V popředí věcného učení stála vlastenecká výchova (odtud název vlastivěda). Důraz byl kladen na regionální vlastivědu, jelikož se předpokládalo, že pro vykonávání budoucího povolání žákovi pomůže dobrá znalost bydliště a okolí, jak ze zeměpisného, tak z historického hlediska. (Strnad, 1966)

Po školské reformě z roku 1953 se věcné učení včlenilo zpátky do předmětu český jazyk a od 5. ročníku se zavedly reálné předměty jako přírodověda, zeměpis a dějepis.

2.1.2 Vlastivěda, jakožto obor podléhající ideologickým tendencím doby

Základní obsah věcného učení zůstává stejný – přírodovědné, společenské a dějinné poznatky, které obklopují život dítěte. V průběhu dějin se však měnil způsob jejich vykládání, nahlížení na ně a důležitost kladená na rozdílná témata v nich obsažená. Věcné učení a vlastivěda tak byly v průběhu komunistické éry Československa poznamenány její ideologií. Na základě nových učebních osnov z roku 1960 dochází k dalšímu přeskupení učiva v rámci věcného učení. Je vyčleněno věcné učení jakožto samostatný předmět pro 3. a 4. ročník a sloučen dějepis, zeměpis a přírodověda do jednoho vzdělávacího předmětu vlastivěda pro 5. ročník. Jak uvádí Strnad (1966), název vlastivěda byl zvolen z praktických důvodů, aby věcné učení mělo od 3. do 5. ročníku jednotnou kontinuitu i vnějším označením.

Podle tehdejších vzdělávacích osnov, „má věcné učení podávat žákům jednoduché poznatky z prostředí, v němž žijí, z domova, obce, nejbližšího okolí, kraje a vlasti, a to tak, aby tyto poznatky byly základem vnikání do počátků reálného vzdělání na základní škole.“

(Strnad, 1966, s. 55)

Vlastivěda seznamovala žáky se základy výše uvedených předmětů, které byly pod ní spojeny. Učivo mělo informační charakter a sloužilo jako základ pro poznatky probírané na druhém stupni základní školy. Dějepisné učivo podléhalo dobové ideologii a bylo vykládáno jen z jednoho úhlu pohledu, který byl většinou značně zkreslený a uzpůsobený na míru ideologicky vhodným závěrům.

2.1.3 Vlastivěda v 90. letech 20. století

Se změnou politického režimu došlo také ke změně v uspořádání věcného učení ve škole. Bylo rozloženo do několika vyučovacích předmětů. Od prvního do třetího ročníku se vyučovala prvouka. Od čtvrtého ročníku bylo vlastivědné učivo rozděleno do dvou samostatných předmětů – přírodovědy a vlastivědy. Přírodovědná část obsažená v předmětu přírodověda a dějepisná část společně se zeměpisnou byla zařazena do předmětu vlastivěda. Učivo vlastivědy se rozdělovalo do více okruhů. Dějinná část

s názvem *Obrazy z českých dějin* zahrnovala upevnění a rozšíření základních znalostí z české historie. Vzdělávací program Základní škola z roku 1996 uvádí, že tematický celek *Obrazy z českých dějin* nelze chápat jako systematickou výuku historie, ale jedná se o přiblížení některých významných událostí českých dějin a hlavních etap vývoje společnosti.

Vlastivěda si tak nekladla za cíl naučit žáky všem encyklopedickým znalostem, ale seznamovala je s nejdůležitějšími momenty v českých dějinách. Dvořáková (In Spilková, 2005) uvádí, že vlastivěda v 90. letech 20. století měla oslavný charakter, tedy žáci se učili především úspěchy Čechů nebo celé země v rámci Evropy a světa. Méně už se mluvilo i o sporných záležitostech z českých dějin.

2.1.4 Vlastivěda v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

V roce 2007 vstoupil v platnost Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Obsahově se věcné učení shoduje se vzdělávací oblastí *Člověk a jeho svět*. Společenské a přírodovědné vědy jsou tak obsaženy v jednom celku. Jak je uvedeno v RVP ZV (2007), tak tato oblast vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví a dalších témat. Dějepisné učivo je obsaženo v tematickém okruhu *Lidé a čas*. Klíčový je jeden z cílů této vzdělávací oblasti, který klade na žáky nároky vnímat současnost jako výsledek minulosti a východisko do budoucnosti. Minulost je zde tedy spatřována jako důležitý článek pochopení současnosti.

Tematický okruh *Lidé a čas* pracuje stejně tak jako ostatní části RVP s předpokládanými výstupy žáka. V prvním období¹ žák podle RVP ZV (2007) využívá časové údaje v běžném životě, rozlišuje minulost, přítomnost a budoucnost. Dále pojmenuje některé rodáky, významné památky a kulturní události regionu a interpretuje některé báje a pověsti vztahující se k regionálním místům. V neposlední řadě žák uplatňuje elementární poznatky o sobě, rodině, lidské společnosti, tradicích a zvycích a porovnává nynější stav se stavem v minulosti.

První stupeň základní školy by měl žák opouštět s následujícími znalostmi a dovednostmi z tematického okruhu *Lidé a čas*. Žák pracuje s časovými údaji a využívá

¹ První období končí třetím ročníkem ZŠ.

jich k pochopení vztahů mezi ději a jevy. Vedle toho využívá dostupných informačních zdrojů (knihoven, muzeí, galerií, archivů). Orientuje se v základních reáliích minulosti a současnosti naší vlasti, srovnává a hodnotí způsob života práce předků na našem území v minulosti a současnosti a objasní historické důvody pro zařazení státních svátků a významných dnů. (RVP ZV, 2007)

Cíle vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* jsou kladeny především na pochopení lidského soužití a pravidel, které se k tomu váží. Tematický okruh *Lidé a čas* se zaměřuje na porozumění historickým událostem, jejich významnosti pro lidi v minulosti i pro dnešní společnost a prvotní porozumění tomu, jak jsou dějiny utvářeny. Žáci se učí všimnout si, jak se věci v čase vyvíjejí. Při výuce se postupuje od nejbližšího (rodina, škola) k nejširšímu (obec, stát) a jedním z nejvýznamnějších cílů je vyvolat u žáka zájem o historii. Vyhledávání, získávání a zkoumání informací je důležitou činností v rámci učení se a opravňuje žáky k hlubšímu vhledu do dané problematiky. Důraz je rovněž kladen na to, aby se žáci dozvíдали informace týkající se historie i od rodinných příslušníků, či díky regionálním kulturním událostem.

Název vlastivěda tak zůstává díky své praktičnosti zachován v rozvrzích, záleží však na učiteli, jakým způsobem učivo zpracuje. Je podporovaná integrace jednotlivých oborů a vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět* se snaží o souhrnnou odbornou analýzu jednotlivých odvětví, která spolu v běžném životě, či v přírodě souvisí.

3 Psychologická východiska

Každá vyučovací metoda se opírá o psychologická východiska, která objasňují to, jakým způsobem žáci přemýšlí a vysvětluje jejich přístupy a možnosti k učení. V následující podkapitole jsou definovány některé psychologické pojmy, které jsou nedílnou součástí procesu historického myšlení.

3.1 Psychologické pojmy

Charakterizovány jsou následující psychologické pojmy: paměť, představy, myšlení, a to myšlení konkrétní a abstraktní.

3.1.1 Paměť

Paměť je v psychologii zařazena mezi poznávací procesy. Podle psychologického slovníku (Hartl, 1993) paměť znamená schopnost přijímat, podržovat a znovu oživovat minulé jevy. Projevuje se vštípením, uchováním, vybavením nebo znovupoznáním toho, co jsme prožívali a umožňuje nám předchozí zkušenost využít v přítomném jednání či k přípravě budoucí činnosti.

3.1.2 Představy

Představa je názorný obraz něčeho, co v daném okamžiku nepůsobí na naše receptory. Rozlišujeme druhy představ podle druhu analyzátorů, počitků a vjemů: zrakové, čichové, sluchové a hmatové. Hartl (1993) uvádí, že představy jsou materiálem pro vytváření pojmů, pro myšlení, city a volní jednání. Schopnost vytvářet představy se nazývá představivost.

3.1.3 Myšlení

Podle Čápa (1987) je myšlení zprostředkované a zobecňující poznání skutečnosti, zejména jejích podstatných znaků a vztahů a je nerozlučně spjata s řečí.

Myšlení se zakládá na názorném poznání skutečnosti, to znamená na vjemech a představách, ty však překračuje a umožňuje dospět k zobecnění. Symbolické procesy, jako manipulace s myšlenkami, představami, pojmy a symboly, vedou k identifikování podstatných vztahů a umožňují za pomoci řeči formulovat závěry.

Podle psychologického slovníku je myšlení „*proces vědomého odrazu skutečnosti v jejích objektivních vlastnostech, souvislostech a vztazích... je to proces analýzy, syntézy a odvozených myšlenkových operací.*

(Hartl, 1993, s. 112)

3.1.4 Myšlení konkrétní a abstraktní

Stádium konkrétního myšlení charakteristické doslovností, tedy aby jedinec v tomto stádiu porozuměl, potřebuje k tomu doslovné, popř. názorné vysvětlení. Oproti tomu myšlení abstraktní se vyznačuje schopností generalizace (zobecnování) a konceptualizace (osvojování si pojmů za pomoci myšlenkových operací). (Piaget, Inhelderová, 2010) Tyto schopnosti jsou klíčové pro porozumění a schopnost představivosti, a to jak v přírodovědných oborech, tak i v oborech společenských. Podle Brunera je možné jedinci dopomoci k dosažení tohoto stádia promyšlenou podporou.

3.2 Psychologické teorie

Myšlení žáka mladšího školního věku bylo odedávna pozorováno vývojovou psychologií a zjišťovalo se, jaká jsou specifika tohoto věku pro učení. Všechny teorie, které se dotýkají tohoto tématu, spojuje jeden názor. Žák mezi šesti a jedenácti lety má vnitřní předpoklady pro snadné nabývání vědomostí. Záleží však na tom, jak jsou mu poznatky, které ho obklopují, předávány. Výuka vlastivědy založená na metodě „Já, historik“ se opírá o následující psychologická východiska.

3.2.1 Jean Piaget

Piaget² rozdělil poznávací strategie člověka podle fází vývoje lidského jedince. Zaměřil se především na to, jakým způsobem dítě uvažuje. Žák mladšího školního věku prochází podle Piageta (Gardner, 1999) obdobím tzv. konkrétních operací. Podle Brunera (1965) je operace typ činnosti, která může být uskutečněna buď přímo manipulací s předměty, nebo vnitřně se symboly, které zastupují v myšlení člověka věci a vztahy. Toto období je charakteristické novým typem schopností, které umožňují dítěti uvažovat systematicky. Jedinec je schopen se dívat na problém z různých úhlů pohledu a dokáže údaje třídit a systematizovat. Důležitá je konkrétní činnost, zacházení s předměty a pomůckami, k čemuž se vážou zkušenosti získané při těchto činnostech. Právě z těchto zkušeností dítě čerpá a obohacuje svůj kognitivní vývoj.

Na těchto vědeckých poznatcích stojí důvody zapojování reálných artefaktů do výuky vlastivědy. Předpokládá se, že tak dojde k lepšímu osvojení a především pochopení historických událostí. Žáci jsou vedeni k přemýšlení, objevování, komunikaci a propojování souvislostí způsobem, který odpovídá fázi vývoje jejich poznávacích procesů. Teorie vychází z předpokladu, že dítě není ještě schopno abstraktního myšlení. Toto tvrzení však do jisté míry vyvrátil psycholog, jehož teorii je věnovaná následující kapitola.

3.2.2 L. S. Vygotskij

Vygotského teorie vychází ze vztahu mezi vývojem dítěte a kultury, resp. sociálního prostředí, ve kterém vyrůstá. Právě kultura a vliv okolí má na vyvíjejícího se jedince obrovský vliv. Vygotskij³ (Kolláriková, Pupala ,2001) hovoří o tzv. zóně nejbližšího vývoje. Učení předchází kognitivnímu vývoji dítěte, tedy jestliže se dítě nachází v tzv. aktuální zóně vývoje a působí na něj vnější formující síla, dospělá nebo kompetentnější osoba, pak je schopno řešit úlohy, které jsou pro něj zdánlivě příliš náročné. Díky podnětnému prostředí a vhodným nástrojům se tak přiblíží k tzv. zóně nejbližšího vývoje.

² Švýcarský psycholog Jean Piaget (1896 – 1980)

³ Ruský psycholog Lev Seniovič Vygotskij (1896 – 1934)

Z těchto tvrzení čerpá metoda „Já, historik“ asi nejvíce. Tím, že se žákům ve fázi konkrétních operací předkládají úkoly, které vyžadují pro ně náročnější myšlenkové pochody blížící se abstraktnímu myšlení, se jedinec posouvá v kognitivním vývoji dopředu. Současně se učí kriticky přemýšlet o historii. I přesto, že tyto operace činí zpočátku obtíže, jsou podle Gardnera (1999) cennější, než pokud by byl jedinec vystavován úkolům, které perfektně ovládá, a zažíval tak stoprocentní úspěšnost při jejich řešení. Právě v době, kdy se jedinec snaží vypořádat se s obtíží, dochází k pravému učení a posouvání mezníku od již zvládnutého ke kvalitativně vyšším myšlenkovým operacím.

Cooperová (2007) se ve své studii zabývá problémem historických konceptů u dětí. Termínem *historický koncept* jsou myšleny představy žáků o určitém pojmu. Vychází z teorie Vygotského, kdy dítě prochází různými fázemi uchopování historického pojmu. V první fázi si spojuje pojem s určitým konkrétním obrazem. Ve druhé fázi si k němu utvoří představy blízkých pojmů. Například tedy pojem „hrad“ si spojuje s konkrétním hradem, který vidělo a je schopné si přidat pojmy, jako jsou věž, padací most, anebo panovník, tedy ty které mohou být zastřešeny pojmem hrad. Ve třetí fázi dochází k vytvoření představy účelu, tedy proč byl takový hrad postaven na daném místě. V této fázi dochází k abstrakci daného pojmu. Žák si uvědomuje, které jiné budovy mohou být také hradem a utváří si vnitřní obecnou definici pojmu hrad.

Na tomto příkladu Cooperová (2007) na základě Vygotského teorie argumentuje, že i žáci ve fázi konkrétních operací jsou schopni dojít k elementárním abstraktním závěrům, a tudíž je vhodné jim předkládat úkoly, které je k tomuto cíli přiblíží.

3.2.3 Jerome Bruner

Bruner⁴ (1965) vychází z teorií obou výše zmiňovaných psychologů. Připojuje k tomu pochopení struktury učiva, což vlastně znamená schopnost poznávat vztahy mezi věcmi, hledat souvislosti. Učení má podle něj čtyři fáze. První z nich je fáze zprostředkování informací, kdy jedinec vynakládá prvotní mentální aktivitu, druhou je fáze uvažování, při které se snaží porozumět tomu, co se učí. Ve třetí fázi tzv. sdílení

⁴ Současný americký psycholog

člověk mluví o nabytých vědomostech s ostatními a ve čtvrté tzv. kulturní fázi konfrontuje, co se naučil, s kulturou, ve které žije a zamýšlí se nad využitelností a prospěšností získaných poznatků. (Bruner, 1996)

Podle Brunera se škola má stát školou objevování.

„... žák učící se fyzice má být skutečně fyzikem, žák učící se chemii má být skutečně chemikem a žák učící se historii má být skutečně historikem...”

(Bruner, 1965, s. 5-6)

Bruner zde popisuje stav zapojení žáků do vyučování a prožitek z objevování, který můžeme žákům zprostředkovat, a dodává k tomu, že ...

„intelektuální činnost je vždy tatáž, ať jde o nejvyšší vědu, či o třetí třídu ve škole.“

(Bruner, 1965, s. 26)

Z psychologického hlediska nezáleží na tom, s jak velkým objevem jedinec přijde, ale jakou vyvine myšlenkovou operaci, aby objevu dosáhl. To je přesně důvod, proč žákům nepředávat informace jen povrchně, ale snažit se vzbudit určitou reakci v jejich myšlenkových pochodech. Dojde tak rozvoji myšlení, paměti i schopnosti žáků argumentovat a obhajovat vlastní názor a přijímat názor druhého. Bruner mluví o tom, že si pamatujeme nejlépe nějaký detail, něco nového, jiného, významného, či naopak nevýznamného. Díky tomuto střípku se pak vybaví ostatní přidané informace. Ve vlastivědě tak těmito střípky mohou být reálné artefakty, dokumenty a jiné pomůcky, díky nimž žák pronikne do historie.

Posledním, ale neméně zajímavým výrokem Brunera je tvrzení, že

„základům kteréhokoli předmětu lze v určité formě vyučovat kohokoli v kterémkoli věku.“

(Bruner, 1965, s. 25)

Znamená to tedy, že pokud učitel přizpůsobí výuku potřebám a věku žáků, lze i malé děti naučit poznatky a způsoby přemýšlení, které byly určeny spíše pro starší žáky. Bruner souhlasí s Vygotským, že je důležité před žáky klást vysoké cíle.

Brunerovy teorie, vycházející z odkazu Piageta a zvláště Vygotského, stojí v základu metody „Já, historik“. Je v nich projevována velká víra v žáka, jakožto v samostatně myslící bytost, která je za pomoci učitele hlavním strůjcem svého učení.

3.3 Konstruktivistické myšlení a Bloomova taxonomie cílů

Americký psycholog Benjamin Bloom navrhl v polovině 20. století taxonomii kognitivních cílů se zřetelem na rozdílné úrovně myšlení. Nižší úrovně myšlení, jako znalost, porozumění a aplikace, přechází v úrovně vyšší, tedy analýzu, syntézu a hodnocení. Úroveň myšlení ovlivňuje nejen zapamatování si informace jako takové, ale také porozumění příčinám a důsledkům té dané situace, příčinám vzniku problému, způsobům řešení, resp. hodnocení. Výstupy myšlení kvalitativně závisí na tom, na kterém stupni taxonomie probíhá daná myšlenková operace. Tedy jeden obsah se člověk může naučit na rozdílných stupních kvality. Nejcennější jsou ty myšlenkové operace, při kterých není zapojeno pouze pamětné vybavování, ale záleží na tvořivých a hodnotících soudech osobnosti. Vyšší stupně Bloomovy taxonomie v sobě zahrnují stupně nižší, tedy ty nejsou možné bez jejich předchozího zvládnutí. Roku 2001 vyšla revidovaná Bloomova taxonomie cílů, ve které autoři rozpracovali její dílčí jednotky a jako nejvyšší stupeň stanovili *tvoření*. (Anderson, Krathwohl, 2001)

Prvním stupněm kognitivní taxonomie cílů je znalost. Anderson a Krathwohl (2001) rozlišují více druhů znalosti. Tzv. *faktická znalost* zahrnuje základní elementy, které člověk potřebuje znát k vyřešení jakéhokoli úkolu. Faktická znalost vyžaduje jen velmi malou míru abstrakce. Dalším druhem znalosti je *konceptuální znalost*. Tato znalost v sobě zahrnuje kromě základních informací také elementární schopnost tyto informace třídit, systematizovat a propojovat. Tzv. *procesní znalost*, která je třetí dílčí kategorií, je znalostí postupu, určitých sekvencí, kroků nějaké činnosti. Ta vyžaduje již trochu složitější náhled. Systém znalostí je završen tzv. *metakognitivní znalostí*. Je to uvědomění si toho, co vím – znalost svých znalostí. Pokud si žák bude vědom svých

kvalit a znalostí, tak si usnadní osvojování si dalších a rovněž si vytvoří pole pro budování myšlenkových operací na vyšších stupních kognice.

Konstruktivistické myšlení vyžaduje od člověka víc než si jenom zapamatovat fakta (*faktická znalost*). Nároky jsou kladeny na vyšší mentální operace, kdy jedinec je schopen s *faktickou znalostí* dále operovat. Tzv. *smysluplné učení*, jak Anderson a Krathwohl (2001) uvádí v revidované Bloomově taxonomii, je založeno na konstruování znalostí a schopností. V této konstrukci si žák hledá vlastní cesty chápání souvislostí mezi osvojenými fakty.

První stádium *zapamatování* si se dělí na dvě myšlenkové operace – rozpoznání a znovuvybavení. Pokud se v historii žák učí nějakou událost a k ní příslušné datum a je schopen tyto dvě části k sobě správně přiřadit, ovládá vlastně tu nejjednodušší kognitivní operaci na úrovni rozpoznání. V případě, že úkol je stanoven tak, že žák doplní k události datum z paměti, dochází k vybavení si zapamatované informace z dlouhodobé paměti.

Druhým bodem kognitivní taxonomie je *porozumění*. V této fázi žák interpretuje své znalosti, podává příklady, přiřazuje je do kategorií a podává shrnutí. Jestliže znalosti rozumí, tak by ji měl umět použít, což se projeví v rovině *aplikace*. Žákova znalost se tak stává praktickou v životě. (Stará, 2009)

Další trojice termínů je zaměřena na vyšší kognitivní cíle. Při práci v těchto kognitivních rovinách dochází k hlubšímu přemýšlení o studované látce. První z nich je *analýza*. Vyžaduje schopnost rozložit problém na prvky a ty detailněji prozkoumat a pochopit, rozlišit mezi podstatným a nepodstatným a vyhledat požadovanou informaci. Na analýzu logicky navazuje *syntéza*. Její podstatou je zpětně dát prvky z různých zdrojů dohromady a vytvořit něco nového. Nakonec následuje *hodnocení*, které obsahuje kritický pohled na výsledek. Pokud se žák něco naučí za pomoci dosahování vyšších kognitivních cílů, osvojení poznatků a dovedností je trvalejší.

4 Teoretická východiska historického myšlení

Historické myšlení žáků může být u dětí rozvíjeno díky vhodné metodologii. Následující kapitola představí výzkumy, které byly na toto téma zpracovány u nás.

4.1 Česká škola a historické myšlení

Problematikou historického myšlení se u nás zabývali v 70. letech 20. století Jiránek s Vyskočilovou, kteří ve svých studiích zkoumali především schopnost vnímání času u žáků v konkrétně operačním období. Píší, že chtěli „*poznat, čeho jsou žáci prvního stupně schopni, co dokážou pochopit, vyřešit, zkonstruovat, citově prožít, dostane – li se jim k tomu dostatečných pobídek.*“

(Jiránek, 1974, s. 2)

Odkazují se na teorii Vygotského a za důležité považují u žáků poznat „oblast perspektivního vývoje“. Věřící, že žák prvního stupně základní školy má předpoklady pro hlubší pochopení historie, pokud je pro něj připraveno podnětné prostředí a pokud je systematicky připravován na obtížnou oblast chápání historického času.

„*Vycházíme z předpokladu, že jedním z klíčových pojmů historické vědy, a tedy i dějepisu ve škole je historický čas.*“

(Jiránek, 1974, s. 6)

Jiránek (1974) navrhuje, aby si žáci již od nižších ročníků procvičovali na jednoduchých úlohách týkajících se koloběhu dne, týdne a měsíce vlastní vnímání času. Dítě pracuje s tzv. *opěrnými body*. Těmi jsou např. ráno, poledne, večer nebo dny v týdnu, které se stále opakují. Posléze se těmito opěrnými body (nebo také *časovými majáky*) mapuje koloběh roku a jsou jimi tedy Vánoce, prázdniny atd. Opěrné body pak pomáhají dětem při pochopení časové osy. Předškolním dětem se opěrné body kryjí s úseky dnů nebo se dny celými, čímž si utváří vlastní vnímání časového uspořádání nejdříve jejich a později celého světa. Jiránek (1974) k tomu dodává, že dítě postupně

přechází k vnímání časových souvislostí nezávisle na aktuální přítomnosti. Tento stav popisuje jako přechod z *centrovaných* (závislých na přítomném bodě) k *decentrovaným* (obecným) systémům. Díky otázkám, zda může být sobota po neděli, se žák učí logickým operacím, které jsou základem pro rozvoj jeho myšlení, a to nejenom historického.

Myšlení v čase vyžaduje náročné logické operace. Domnívám se, že se v mnoha směrech shodují s operacemi, které žák vynakládá na vyřešení matematické úlohy. Hlubší zamyšlení se nad touto myšlenkou následuje dále.

4.1.1 Konstruktivistické myšlení v historii a matematice

Hejný v knize *Dítě, škola a matematika* (2001) mluví o hlavním cíli každého vzdělávání, kterým by nemělo být nic jiného než „kultivace duševního světa“. Úkol je to náročný, a tedy vyžaduje hlubší zamyšlení. Klíčovým bodem ke kultivaci je žákova motivace. Motivovat žáka můžeme díky vhodně zvolené metodě. Pro mnohé žáky jsou zajímavé situace, ve kterých mohou prokázat vlastní myšlení. Ačkoliv Hejný (2001) zaměřuje své myšlenky na výuku matematiky, podle mého názoru i učení se dějinným souvislostem může vyžadovat podobný typ myšlení. V duševním světě žáků totiž dochází při řešení problémových úloh k operacím, které vyžadují vyšší kognitivní náročnost. Cílem je, aby žákovi nebylo pouze sděleno datum určité události, které si na chvíli zapamatuje, a pak s velkou pravděpodobností zase zapomene, ale sám žák řeší „záhadu“. Tak vlastně analyzuje problém a posléze zase tvoří syntézu analyzovaných faktů a vzniká pro něj nový objev. Žák si tak vytváří vlastní procesy porozumění události, vznikají představy a nápady, čímž buduje vlastní *poznatkovou strukturu*.

Tak jako Hejný (2001) uvádí, že matematiku lze mylně chápat jako soubor definic, vět a důkazů, tak i na historii bývá mylně pohlíženo jako na soubor dat a událostí. Obě tyto disciplíny mohou být tvořivé a objevitelské. Historie je tvořena souvislostmi. Formální znalost data a události nestačí pro důsledné pochopení příčiny a následků. Stejně tak jako v matematice je od žáků vyžadováno, aby uměli vysvětlit, jak úlohu řešili, tak i v historii by nemělo být cílem, aby se žáci naučili z paměti sloupce dat bez porozumění, proč k dané události došlo.

Jedním z cílů základního vzdělávání je naučit žáky klást si otázky, nespokojit se pouze s holou informací, ale ptát se. Následující výrok potvrzuje tuto myšlenku.

„Historie, to je především kladení si otázek.“

(Cooperová, 2007, s. 33)

V konstruktivistickém pojetí matematiky jsou žákům dávány otázky či problémové úlohy. Tedy v konstruktivistickém pojetí historie tomu nemůže být jinak. Otázky a odpovědi jsou tím cenným zprostředkovatelem myšlení a uvažování na cestě k poznání a rozvoji osobnosti člověka. Bage (2000) se zabývá možností integrace historie a ostatních vyučovacích předmětů a zdůrazňuje, že historie by nikdy neměla být vyučována izolovaně. Jelikož všechno poznání, které lidé dnes mají k dispozici, bylo získáváno v průběhu minulých dob. V tom lze vidět další možnou propojenost historie a matematiky.

4.1.2 Vnímání času u dětí primární školy

Chápání časových souvislostí vyžaduje rovněž schopnost orientace v početních úkonech a dobrou představivost. Člověk se učí čas vnímat díky činnostem, kterými ho naplňuje. Již malé dítě si pamatuje rozložení dne podle toho, co se právě v daný okamžik děje. Hejný (2001) uvádí, že život malého dítěte je potřeba rytmicky zorganizovat. Tedy díky pravidelně se opakujícím denním činnostem se u dítěte budují předpoklady pro matematické schopnosti a vyvíjí se tak jednoduché koncepty pro vnímání času. Hodkinson (2003) ukazuje na mylnou představu o tom, že se logické uvažování ve škole rozvíjí výlučně v matematice. Představování si časových vztahů vyžaduje velice náročné logické operace a čas je stavebním prvkem historie, proto tedy dochází k rozvoji logického úsudku rovněž při historickém myšlení.

O funkci časové osy mluví ve svých výzkumech Vass (2004). Je to velice důležitá pomůcka při orientaci v historickém čase. Shoduje se s Jiránkem (1974) a Vyskočilovou (1976), že tradiční časová osa, kde každý rok nebo století je označeno bodem, není zcela výstižná, proto se pro budování historického myšlení hodí lépe znázorňování pomocí intervalů. Pro mnohé žáky se u bodové časové osy tak rok nebo

století omezuje jen na jeden bod a není tak vyjádřeno trvání. Žákům však historie nemá být předkládána jako souhrn statických fakt, nýbrž jako proces. Podle Vasse (2004) je tedy vhodnější vytvářet časovou osu pomocí okének, kdy každé z nich znamená jedno století nebo jeden rok, a tím je lépe zachyceno trvání určitého celku dějin.

Podle Piagetových teorií, jak uvádí Cooperová (2007), nebylo z hlediska vývoje možné, aby dítě v období konkrétních operací mělo představu, co znamená pojem trvání nebo posloupnost. Později se ukázalo, že myšlení dětí o čase nezávisí jen na vývoji, ale ten může být podpořen efektivními výukovými strategiemi, získáváním zkušeností a interakcí s ostatními dětmi.

4.2 České činnostní učení

Činnostní učení je tradiční českou výukovou strategií, která je založena na aktivní práci žáků ve výuce. Pedagogické směry u nás vychází z odkazu J. A. Komenského, který svými zásadami a na svou dobu moderními názory položil základy vzdělávání žáků. S pojmem „činná škola“ přišli reformní pedagogové ve 30. letech 20. století a představili tak metodu, která je založena na tvořivosti a objevování. Především tedy důraz na objevování a samostatnou práci se shoduje s požadavky metody „Já, historik“.

Rosecká (2007) píše, že jedním z hlavních cílů činnostního vyučování je naučit se smysluplně využívat přirozenou lidskou vlastnost - radost z objevování. Prvořadým úkolem tohoto pojetí výuky je žákům předkládat názorný obrazový materiál, pomůcky k manipulaci a pracovat ve výuce s reáliemi. Žákům se nemá předkládat nic hotového, tak budou vedeni k samostatnému pozorování, objevování, vlastnímu uvažování a myšlení.

Na stejném principu je koncipováno irské kurikulum (1999) pro primární školu v oblasti historie. Užívá metody, které jsou založeny na aktivitě žáka. Výhodou metody činnostního učení je také její motivační vliv. Díky vlastnímu bádání je motivace ke studiu větší a dítě si odnáší vlastní zážitky, které umožňují lepší zapamatování si vyzkoumaných poznatků. Pro aktivizující metody výuky historie je tedy v české škole vhodné zázemí. Zásady činnostního učení tak bývají používány i ve vyučování vlastivědě a mohou být ještě obohaceny o další strategie a nápady.

5 Zahraniční výzkumy v oblasti historického myšlení žáků primární školy

Historické myšlení žáků bylo v minulých letech předmětem zkoumání několika zahraničních výzkumů. Naprostá většina z následujících výzkumů vznikla v anglosaském prostředí (Anglie, Severní Irsko, Irsko) nebo ve Spojených státech amerických.

5.1 Dítě jako historik, aneb historický výzkum žáka

V důsledku pedocentrických postojů k výuce žáků primární školy se postupem času dospělo k otázkám, jak uplatnit tento model na výuku historie na 1. stupni základní školy. Dítě je postaveno do centra vyučovacího procesu jako objevitel a výzkumník, který si vytváří vlastní interpretace událostí. Cooperová (2007) zmiňuje, jak je důležité si uvědomit, že interpretace historie se mohou od sebe lišit. Dítě nemá přijímat jen to, co se mu sdělí, a to jak učitelem, tak učebnicí, ale je vedeno k tomu, aby si informace vyhledávalo a přemýšlelo o nich. Metoda „Já historik“ nechce zpochybňovat výklad historických událostí, ovšem nabízí žákům možnost vžít se do role historika a objevovat sám pro sebe i pro ostatní, jaký byl život v minulosti. Věří se, že pokud si člověk sám pro sebe objeví „již objevené“ lépe si to zapamatuje a především si odnese vlastní vnitřní zkušenost z objevování.

Stejně tak Vass (2003) tvrdí, že pokud chceme, aby si děti uměly představit minulost, tak na sebe musí vzít úlohu historika nebo lépe toho, který tvoří historii. Vždyť každý vlastně být malým, až nepatrným dílem se podílí na historii. Aby žáci byli schopni pracovat s historickými daty podobně jako dějepisec, potřebují si vyzkoušet, jaké je to zastávat nějaký názor, ovšem vždy ho mít opřený o fakta.

Podle Cooperové (2007) je cílem této metody vychovat člověka, který nad historickými událostmi přemýšlí. Bude tak přemýšlet nejenom nad dějepisem, tedy minulostí, ale i nad přítomností a událostmi, které se dějí dnes. Jiným cílem, který však s prvním souvisí, je naučit žáky dívat se na problémy z různých pohledů. I historikové

mohou mít na událost v minulosti různé názory a často se objeví i odlišné verze toho, jak se daná událost stala.

Tento způsob výuky je opřen o možnost klást otázky a odpovídat na ně. To je hlavní náplní výzkumné činnosti žáků. Cooperová (2007) uvádí příklady otázek, kterými se rozvíjí myšlení žáků a jejich tvořivost v oblasti objevování. Jsou to například otázky typu: Je to psáno z pohledu obyčejných lidí, nebo lidí majetných a bohatých?, Jsou názory v knize opřeny o nějaká fakta?, Jak je ospravedlňováno jejich uvažování?

Otázka upozorňuje na zobecňování. Často je totiž nahlíženo na historické události jednostranně. Cooper (2007) k tomu dodává, že malé děti možná nebudou debatovat o vážných problémech politiky, ale učí se, že může existovat více interpretací minulosti a snaží se pochopit, proč tomu tak je. Samozřejmě že žákovský výzkum je podporován učitelem. Hodgkinson (2003) říká, že děti si pamatují z historie více, pokud jim dáme nějaký rámec. Vass (2004) uvádí příklad, kdy dítě pracuje jako historik. Zpracovává historický příběh a přemýšlí nad tím, co všechno zmíní. V tu chvíli musí vyhodnotit významnost událostí, učí se vnímat časové závislosti mezi jednotlivými situacemi. Předem připravené prostředí pro výzkumnou práci tak žáky dovede k objevům.

5.2 Historie jako trvání

Již v předešlé kapitole bylo zmíněno, že žáci by se měli naučit se na dějiny dívat jako na proces. Podle Vasse (2004) není tak důležité najít přesný okamžik, kdy něco začalo – skončilo, jako naleznout okolnosti, které k tomu vedly nebo důsledky, které následovaly. V tu chvíli dítě porozumí. Žáci se sice učí historická období tak, jak šla za sebou, ovšem z výzkumů není potvrzeno, že by se tím učili vnímání posloupnosti. Proto Vass (2004) mluví o tom, že je vhodné dětem často klást doplňující otázky jako například: Kolik času uplynulo mezi dvěma událostmi?, Která událost se stala dříve? A tím upozorňovat na to, že je dobré si uvědomovat, která událost v dějinách předcházela jiné.

Procesuální vnímání historie je náročným úkolem jak pro žáky, tak i pro učitele. Při orientaci v čase se podle Cooperové (2007) doporučuje postupovat od přítomnosti k minulosti a následně vztahovat věci, které se staly v minulosti k přítomnosti a

s přítomností je porovnávat. Pro lepší pochopení historických souvislostí a především chronologie navrhuje Dawson (2002) úkoly jako přiřazování obrázku ke století, období ke století nebo seřazování událostí za sebou na časové ose, která je tvořena intervalovým uspořádáním

5.3 Historie formou vyprávění

„Historie je pamětí lidstva.“

(Bage, 2000, s. 24)

Historie se předává odnepaměti ústní formou vyprávění. V dnešní době je napsáno nespočet historických knih, které nabízí toto vyprávění v zapsané formě. Vass (2003) je hluboce přesvědčen, že vyprávění je klíčovým komponentem ve výuce historii na 1. stupni základní školy a je cestou k tomu, aby si děti minulost dokázaly trochu představit.

Levstiková a Barton (2011) se zamýšlejí nad tím, do jaké míry je možné do interpretací historických událostí nechat zasahovat fantazii nebo odhadování. Píší, že historie nikdy není nezávislá, neutrální teorie, která je vždy platná a nevyvratitelná. Historie je vždy něčí historií. Je ve většině případů líčena z pohledu vítězů a pro lepší uchopitelnost jsou historické příběhy zjednodušovány. To vše je nutnou součástí výkladu těžce uchopitelného materiálu, kterým je dějepis.

Přední angličtí a američtí pedagogové se shodují, že žáci by se již od primární školy měli seznamovat s tím, že ne vše lze v historii říci se stoprocentní jistotou. Na druhou stranu však Levstiková s Bartonem (2011) upozorňují na nebezpečí lhostejnosti žáků k historii, pokud nabudou dojmu, že v historii nikdy není nic jisté, takže není potřeba se jí zabývat. Seznamování se s historickými interpretacemi událostí by mělo žákům především pomáhat pochopit pohledy ostatních lidí a přemýšlet o historických událostech a jejich důsledcích pro společnost. Také Bage (2000) pokládá příběhy za základ pro pochopení času dětmi a pro porozumění jednání lidí.

Cooperová (2007) doporučuje učitelům, jak pracovat s historickým příběhem ve třídě. Jednou z možností je žákům příběh vyprávět, anebo číst, a zastavovat v určitých pasážích a diskutovat s žáky o jednání lidí vystupujících v příběhu, jejich morálních

zásadách a možnostech řešení jejich postupů. Zamýšlet se společně s žáky nad významem události pro jedince, stát a celý svět. Podle Bageho (2000) je nejdůležitější, aby si učitel uvědomil, jak významné je mluvit s žáky, nejenom mluvit k nim. Dialogem se rozšiřují vědomosti, jazykové dovednosti, paměť a během rozhovorů se vytváří základ pro pochopení historie. Levstiková a Barton (2011) k tomu dodávají, že učitel může nechat žáky porovnat různé interpretace jedné historické události a následně provést odůvodnění rozdílů. Vass (2003) rozeznává historické příběhy s fakty a historickou fikci, která je nahlížena jako tvorba spisovatele. Pro dětskou práci může být inspirativní, ovšem učitel by měl dopředu upozornit na to, že některé části příběhu mohou být smyšlené. Hlavním cílem výuky však je dovést žáky k tomu, aby se na historii dokázali podívat z různých pohledů a naučili se díky ní také, jak reagovat v určitých situacích dnešní doby.

5.4 Historie jako zážitek

Z psychologického hlediska si člověk lépe pamatuje to, s čím se stihl nějak detailněji, osobněji seznámit. Proto také pedagogové zabývající se historickým myšlením konstatují, že si dítě má historii prožít. Jak chápat tento požadavek?

Tím, že se žák postaví do role historika, tak je jeho přístup ke studované látce jiný, než když se ji učí z paměti. Uplatňuje se tak přístup tzv. zosobnění (*personification*), tedy přijetí obsahu za své. Žák poznává nové věci tak, že je vztahuje ke svému životu nebo k dnešku a nahlíží na ně přes vlastní prožívání. Podle výzkumů se ukázalo, jak uvádí Cooperová (2007), Levstiková a Barton (2011) a také Jiránek (1974), že dětské porozumění historii závisí na tom, jak moc dítě rozumí situaci, ve které se osoba v minulosti nacházela, k tomu rovněž na předcházejících vědomostech a představivosti dítěte.

Pro děti se však zdají být činnosti lidí žijících v minulosti zvláštní a často jim nerozumí. Podle Levstikové a Bartona (2011) musíme žákům historii spojit s jejich dosavadním věděním. Lze to, pokud se výuka zaměří na běžný život lidí v minulosti a porovná ho s dnešním životem dětí. Historie by měla pomáhat žákům pochopit pohledy jiných lidí. Je důležité, aby si žáci připadali jako součást historie. Pro většinu dětí jsou

historické události nepřekonatelně daleko, a proto potřebují pomoc s jejich zařazením nejen na časovou osu, ale hlavně do typu doby.

K tomu, aby žáci mohli historii prožívat, navrhuji pedagogové zabývajících se historickým myšlením tyto strategie. Žáci pracují s evidencí. Do evidence patří všechno, co se vztahuje k historii a co může pomoci rozluštit výzkumné otázky, které si historikové kladou. Žáci tak luští staré dokumenty, pracují s artefakty či diskutují o kladech a záporech žití v jiné době. Artefakty podle Vasse (2003) svědčí o době, kdy byly vyráběny a používány. A ještě k tomu mají zvláštní význam pro individuality. Přesahují totiž čas, takže ze starého předmětu lze zjistit dost o osobě, která ho vlastnila nebo o době, ze které pochází. Děti primární školy potřebují konkrétní hmatatelné artefakty. Je proto dobré ve výuce použít předměty, které jasně vystihují svoji dobu, nebo dokonce kolem sebe tvoří nějaký příběh. Iniciativa je ponechána na žácích a učitel je zde tím, který připraví pole pro výzkum a pomáhá překonávat překážky ve výzkumném počínání. Zde lze najít spojitost s českým činnostním učením.

5.5 Proč se učit historii?

„Úkolem historie je klást otázky.“

Bage (2000, s. 12)

A úkolem lidí je tyto otázky zodpovídat. Ve školním prostředí je úlohou žáků zapojit se do kladení a zodpovídání otázek. Podle výzkumů, které uvádí Bage (2000) je potřeba učit se historii u lidí zakořeněna. Dále říká, že historie je jedna z nejdůležitějších cest, jak porozumět lidstvu. Je to vlastně taková pokladnice vzpomínek lidí, kteří tu byli před námi. A tato pokladnice je stále doplňována o nové a nové součásti. Na popisovaném příkladu lze žákům dobře vysvětlit, že i oni jsou součástí historie, i oni mají za sebou už malé části svého života a těmito částmi přispívají do té pokladnice. Historie tak může znamenat desáté století a jeho nejznámější postavu pro české dějiny z tohoto období sv. Václava, anebo také 20. století a dobu komunismu v naší zemi, kterou zažili rodiče a prarodiče školáka. Pro žáka však budou obě tyto historické doby součástí jedné velké pokladnice vzpomínek na období, která byla kdysi dávno.

Historie je utvářena osobními vzpomínkami, kterých je spousta, a tak zůstanou v povědomí dalších generací jen ty, které nějak převyšují ostatní svou důležitostí, zajímavostí, anebo zvláštností. Když se žák učí o historii, tak se pouze neobohacuje o vědění a zkušenosti druhých, ale získává rovněž základní schopnosti v rámci historického myšlení.

5.5.1 Standardy historického myšlení

Podle amerických standardů vyučovacího celku historie historické myšlení vyžaduje, aby žáci:

- kladli otázky
- používali pro zodpovězení otázek evidenci
- četli historické příběhy
- konzultovali své odpovědi s historickými dokumenty, používali artefakty, deníky a další odkazy z minulosti
- zařazovali historické události do časových a místních oblastí
- porovnávali minulost s přítomností
- tvořili sami jednoduché historické interpretace a zajímali se o interpretace druhých
- vysvětlovali příčiny a důsledky historických událostí, prováděli jejich analýzu

Standardy také zahrnují popis jednotlivých schopností a dovedností (aspektů historického myšlení), které by žáci měli zvládnout. Jsou jimi:

- chronologické myšlení
- porovnávání minulosti s přítomností
- historická analýza a interpretace
- výzkumné schopnosti v historii
- utváření si vlastních názorů a schopnost rozhodování a empatie

V praktické části práce jsou uvedeny vyučovací jednotky, které směřují k prohloubení výše popisovaných schopností a dovedností.

5.5.2 Morální odkaz historie

Historické myšlení má podle Bartona a Levstikové (2011) ještě další funkce. Historie by měla přispívat k podporování demokratické společnosti. Může totiž umožnit žákům pochopit a rozlišit dobré a zlé.

„Jednou z funkcí historického myšlení je pomoci žákům, aby dělali rozhodnutí, která přináší osobní a společenské dobro.“

(Barton, Levstiková 2011, s. 139)

Výše zmíněná citace odkazuje k morálním postojům, které se žáci mohou díky historii naučit. Ač se to možná zdá jako protiklad k tomu, o čem historie velice často v učebnicích pojednává, tak právě schopnost poučit se a odhalit, co je správné, z toho vyplývá jako zásadní. Součástí historického myšlení je také podle Levstikové a Bartona (2011) být schopen rozeznat a pochopit pohled lidí na určitou věc nebo událost v minulosti. Tuto schopnost lze procvičovat povídáním si s dětmi a kladením pomocných otázek tak, aby vyjadřovaly své pocity z jednání lidí v minulosti. V neposlední řadě může být historie nahlížena jako klíč k pochopení problémů dnešní doby. Levstiková a Barton (2011) namítají, že bohužel nelze tvrdit, pokud všichni budou znát historické události, válečné konflikty a jiné negativní zkušenosti lidí, že už k nim nikdy nedojde. Učení se historii zážitkovou formou si klade za cíl přiblížit žákům historii tak, aby se o ni zajímali i v budoucnu, aby se snažili chápat, co se stalo i co se děje kolem nich a vlastně díky tomu zmenšit riziko opakování chyb.

6 Příprava výzkumu

6.1 Výzkumná otázka diplomové práce

1. Jak lze charakterizovat úroveň historického myšlení žáků 5. ročníku primární školy? Které operace vyžadující historické myšlení činí žákům 5. ročníku primární školy potíže?
2. Jakým způsobem historické myšlení žáků ovlivňují speciální úlohy?⁵ Které nedostatky v historickém myšlení žáků se daří díky speciálním úlohám zmírňovat?

6.2 Sledovaná skupina žáků

Navržený experiment proběhl v 5. ročníku základní školy na Strossmayerově náměstí, Praha 7. Třída je složená z 25 žáků, 13 chlapců a 12 dívek. První hodina byla věnována zadání vstupního testu. V ostatních hodinách si žáci vyzkoušeli navržené vyučovací jednotky.

Žáci měli v době realizace výzkumu již probrané dějepisné učivo vlastivědy. Bylo tedy možné u nich dopředu předpokládat základní znalost tématu. Ze vstupního testu vyplynulo, že oblíbenost vlastivědy ve třídě není vysoká.

Znalosti z tematického okruhu *Lidé a čas* mají žáci obstojné. Se třídou 5. A se pracovalo velice dobře, pohotově reagovali na zadávané instrukce a u většiny dětí bylo možné zaregistrovat projevený zájem o probíhanou činnost. Žákům činilo potíže zapojit se do diskuse, reagovat na položené otázky tak, aby byli schopni si obhájit svou odpověď a opřít ji o historická fakta. Tuto schopnost si někteří z nich v průběhu vyučování budovali, jiní zůstávali pasivnější. Celkově žáci pracovali v hodinách soustředěně a se zájmem.

⁵ Speciálními úlohami jsou myšleny konstruktivisticky založené úlohy, které staví žáka do role výzkumníka. V případě metody „Já, historik“ je jimi například tvorba historických interpretací, porovnávání života lidí dnes a v minulosti, práce s obrazovými materiály a dokumentací, artefakty jako zdroj poznatků o minulosti kolem nás, porovnávání historických fakt s historickou fikcí, aj.

6.3 Výzkumná metoda práce a časový plán

Pro svůj výzkum jsem si zvolila metodu experimentu, ve kterém jsem formou testu porovnávala schopnosti historického myšlení žáků před provedením experimentálních vyučovacích hodin vlastivědy a po jejich provedení. Výzkum byl veden kvalitativně.

Pro experiment jsem měla vyhrazených osm vyučovacích hodin. První a poslední vyučovací hodina byla věnována testům. V šesti vyučovacích hodinách mezi tím proběhlo vyučování dějepisnému učivu vlastivědy pomocí metody „Já, historik.“

6.4 Zadání vstupního testu

V úvodní hodině jsem zadala vstupní test (Příloha 13). Skládal se z patnácti úloh ověřujících žákovy schopnosti historického myšlení – tedy historickou analýzu a interpretaci, práci s evidencí, chronologické myšlení či výzkumné schopnosti žáka. Žáci pracovali soustředěně, úlohy neověřující jen znalost pro ně představovaly náročnější úkol. Poté, co proběhly vyučovací jednotky zaměřující se na prohloubení výše zmiňovaných schopností, jsem zadala test znovu, tentokrát jako výstupní test.

(Příloha 14)

6.5 Představení vyučovacích jednotek

Vyučovací hodiny měly tato témata a zaměřovaly se na rozvíjení následujících schopností a dovedností v rámci historického myšlení:

- Sv. Václav, patron české země – historický příběh a jeho interpretace
- 19. století, zachycení dávného okamžiku – fotografie jako evidence, historická analýza a interpretace
- Němí svědci minulých dob, předměty a listiny – práce s evidencí a artefakty
- Židovství za 2. světové války, příběh o opravdovém přátelství – nezávislý pohled na historii, schopnost vcítit se do situace a rozhodování lidí v minulosti

6.6 Historický výzkum žáků v hodinách vlastivědy

Žáci si v každé vyučovací jednotce vyzkoušeli jiný způsob získávání poznatků o historii. Uvádím je v tom pořadí, jak byly vyučovány.

6.6.1 Historický příběh a jeho interpretace

Vyučovací jednotka s tématem sv. Václava se opírá o legendu o sv. Václavovi a další příběhy, které se vážou k jeho osobě. Historická fikce je stavěna do kontrastu s historickými fakty, které však často vychází z legendárního přijímání sv. Václava. Hodina je založena na porovnávání interpretací vztahujících se k osobě sv. Václava. Jak se zmiňují odborné kruhy, vyprávění historických příběhů a legend a následná práce s nimi pomáhá dětem proniknout do podstaty příběhu. Díky činnostem zapojujícím samotného žáka se rozvíjí porozumění získávání historických interpretací. Cooperová (2007) se zamýšlí, proč je důležité rozumět interpretacím a říká, že děti se učí nahlížet na věci z různých stran a hodnotit motivy, které vedly k vyústění do dané situace v historii. Díky tomu se žáci učí podobným způsobem nahlížet i na přítomnost.

Historie je předávána vyprávěním. Někdo však tato vyprávění tvoří. Cílem je, aby žáci porozuměli, jak je složité tvořit interpretace historie. Bage (2000) říká, že historická událost by měla být vyjádřena co nejpřesněji, ověřitelná a vycházející ze skutečné evidence. V základě tohoto procesu stojí příběh.

6.6.2 Fotografie jako evidence

Druhá vyučovací jednotka využívá dobovou fotografii jako historický zdroj. Fotografie poskytne žákovi poměrně detailní vhled do doby, ve které byla pořízena. Práce s fotografií je podle Mayera (2006) mezi žáky oblíbená, protože jim poskytuje přímou vizuální zkušenost. Fotografie je zkoumána z několika hledisek. Žák se zaměřuje na dobu, kdy byla fotografie pořízena, na postavení lidí ve společnosti, na předměty a symboly, které dobu vystihují i na výslednou atmosféru, kterou si pozorovatel z fotografie odnáší. Všechny tyto činnosti pak dávají podněty k získávání schopností a dovedností, které podporují historické myšlení, především historickou analýzu. Fotografie tak představuje cennou látku pro prozkoumání a navrhování

různých žákovských interpretací dějin. Tím je dán prostor pro žákovu tvorbu a práci v rámci objevování historie.

6.6.3 Práce s evidencí a artefakty

Součástí historické evidence jsou historické dokumenty, listiny, předměty, neboli artefakty a všechno ostatní, co lze zkoumat za účelem získání historických poznatků. Práce s evidencí je vhodná pro žáky primární školy, jelikož odpovídá jejich potřebám konkrétních myšlenkových operací. Žáci tak pracují s reálnými předměty, manipulují s nimi a zkoumají je. Tento způsob výuky spadá do metody činnostního učení, které klade důraz na konkrétní a názorné způsoby učení. Vass (2003) píše, že cílem je, aby si žáci uvědomili, že tyto předměty mají nějaký původ, originalitu a historii, tedy svůj příběh a mohou nám tak pomoci nahlédnout do historie. Z hlediska kognitivního cíle je znalost při této práci konstruována, nikoliv předávána.

6.6.4 Historická empatie

Poslední vyučovací jednotka se zabývá postavením Židů za 2. světové války. Ústřední pomůckou pro tuto hodinu je příběh židovské dívky. Díky osobnímu příběhu žáci získávají bližší vztah k hlavní hrdince, čímž jsou schopni lépe pochopit její situaci. Halldén (1997) nazývá tento proces jako tzv. *mentalization*. Je to podle něj schopnost popsat a vysvětlit, proč se dotyčná osoba v historii zachovala tak, jak je popisováno. Díky tomu, že se žáci zaměří na jednu osobu, v nejlepším případě stejného nebo podobného věku, tak můžou trochu lépe porozumět jejímu jednání, než když si vyslechnou obecně platné shrnutí, které platí pro stovky lidí. Při práci s osobní historií člověka učitel předem musí promyslet otázky, které dovedou žáka k poznání obecných závěrů pro dané historické období.

7 Procedury získávání dat

Následují přípravy na výše uvedené vyučovací jednotky s podrobným popisem průběhu hodin a následnou pedagogickou reflexí. Každá vyučovací hodina má svoji výzkumnou otázku, kterou žáci znali od začátku hodiny a snažili se na ni odpovědět.

7.1 Sv. Václav – patron české země

7.1.1 Příprava na vyučovací jednotku

Výzkumná otázka: Jak se stal sv. Václav patronem české země?

Cíl: Žák vyhledá informace o sv. Václavu a vysvětlí důvody vnímání sv. Václava jako patrona naší země.

Pomůcky a prameny: Čapka, F. *Vlastivěda 4*. Brno: Nová škola, 2004, s. 16; Mandelová, H. *Na úsvitu českých dějin*. Praha: Albatros; Petiška, E. *Čtení o hradech, zámcích a městech - Legenda o sv. Václavu*. Praha: Knižní klub, 1997; Blaničtí rytíři, „Svatováclavský poklad“

Časová dotace: 45 minut

Evokace: Učitel společně s žáky provede na tabuli myšlenkovou mapu na téma sv. Václav. (Např. sv. Václav – přemyslovský kníže – babičkou sv. Ludmila – zbožný – zavražděn Boleslavem – patron české země – Václavské náměstí se sochou sv. Václava – 28. září, státní svátek)

Uvědomění: Chci zjistit, o co se sv. Václav zasloužil. Jak žil sv. Václav? Proč byl prohlášen za svatého?

Rozdělení žáků do čtyř expertních skupin.

1. Fakta z učebnice a z encyklopedie *Na úsvitu českých dějin* (s. 26) (Příloha 1)
2. Legenda o sv. Václavu (Příloha 2)
3. Blaničtí rytíři (Příloha 3)

4. Svatováclavský poklad (Příloha 4)

Úkoly pro skupinu 1. zní:

- 1) Z jakého rodu pocházel kníže Václav?
- 2) Jak se jmenovala babička Václava a proč byla důležitou osobou v jeho životě?
- 3) V čem spočíval spor mezi Václavem a jeho bratrem Boleslavem?
- 4) S jakým místem a datem je spojována Václavova smrt?
- 5) Ve kterém století byl Václav prohlášen za svatého?

Úkoly pro skupinu 2. zní:

- 1) V jakou denní dobu šel Václav do kostela?
- 2) Jak Václav zareagoval na to, že byl napaden svým bratrem?
- 3) Proč Václav neunikl do kostela?
- 4) Jaké bylo datum Václavova zabití?
- 5) Jaké zvláštní jevy jsou spojeny s Václavovou smrtí?
- 6) Jak to dopadlo se sporem Boleslava a německého krále?

Úkoly pro skupinu 3. zní:

Shrňte pro ostatní žáky obsah pověsti do několika vět. Proč je asi vůdcem rytířů sv. Václav?

Úkoly pro skupinu 4. zní:

Máte před sebou Svatováclavský poklad. Důkladně ho prostudujte a přečtěte si také stručné informace, které se vztahují k jeho jednotlivým částem. Nejdříve spojte všechny části pokladu s příslušným názvem. Připravte si pro ostatní krátké představení pokladu. Jak se k pokladu váže postava sv. Václava? Pochází všechny části pokladu z doby sv. Václava?

(části pokladu – Svatováclavská koruna, královské jablko a žezlo, korunovační roucho, zlatý ostatkový kříž, svatováclavský meč, svatováclavská přilba a drátěná košile, Život a utrpení sv. Václava, chorál, dvacetikoruna)

Následně každá skupina historiků představí svůj výzkum. Co máme za ověřená fakta o sv. Václavu? Co nám může pověst říct o dané osobě? Jaké vznikaly další pověsti spojené se sv. Václavem? Jak přispěli ostatní panovníci ke kultu sv. Václava?

Učitel uvádí informace od žáků na tabuli do kolonek *FAKTA/DOMNĚNKY* na základě instrukcí a diskuze žáků. Na tabuli načrtne časovou osu a zaznamenává důležité body vztahující se ke sv. Václavu a náhledu na něj v průběhu staletí. Posledním bodem osy je stanovení Dne české státnosti, tedy státního svátku sv. Václava, roku 2000. Tuto osu učitel doplní o další fakta, která žákům sdělí nebo je s žáky vyvodí.

Kde najdeme vyobrazení sv. Václava? Která místa se podle něho v Praze jmenují?

Reflexe: Za pomoci časové osy, která vznikla na tabuli, si ve dvojicích převyprávějte život a přijímání sv. Václava v průběhu dějin. Žáci zhodnotí svou badatelskou práci - Jak sis odpověděl/a na výzkumnou otázku této hodiny? (Úplně – téměř – dostatečně – málo – vůbec)

7.1.2 Výzkumné ověření

Výzkumná otázka: Jak se stal sv. Václav patronem české země?

Cíl: Žák vyhledá informace o sv. Václavu a vysvětlí důvody vnímání sv. Václava jako patrona naší země.

Časová dotace: 45 minut

Datum provedení: 16. 4. 2012

Škola: ZŠ Strossmayerovo náměstí 4, Praha 7

Ročník: 5. A

Počet přítomných žáků ve třídě: 23 (z toho 11 dívek a 12 chlapců)

Hodina byla zahájena myšlenkovou mapou na téma sv. Václav. Žáci prokázali dobré znalosti týkající se života sv. Václava i jeho skutků a okolností jeho smrti a svatořečení. Na tabuli vznikla myšlenková mapa, ve které se objevily všechny důležité informace vztahující se ke sv. Václavu – kníže, svatý, moudrý, babička Ludmila, zavražděn bratrem Boleslavem.

Poté byli žáci rozděleni do skupin. Řekla jsem jim, že každá skupina je tzv. expertní, zaměřuje se vždy na určité informace týkající se sv. Václava, které následně všechny složíme dohromady. První skupina se zaměřila na fakta týkající se života a smrti sv. Václava. Pomocí učebnice a encyklopedie odpovídali na otázky. Větší potíže se při plnění úkolu nevyskytly. U otázky - v čem spočíval spor mezi Václavem a jeho bratrem Boleslavem – žáci své odpovědi zaměřili spíše na sourozenecké neshody mezi nimi, Boleslav záviděl Václavovi postavení knížete. Politické neshody mezi bratry kvůli placení daní německému králi Jindřichu Ptáčníkovi jsem musela doplnit. Druhá menší nesrovnalost se vyskytla u otázky - ve kterém století byl Václav prohlášen za svatého - žáci doplnili přesný rok, jak vyčetli z encyklopedie. Úkol byl záměrně nasměrován tak, aby museli zjistit století. Většina žáků nevěděla, jak se století určuje. Systém určování století jsem žákům vysvětlila.

Druhá skupina měla za úkol si přečíst legendu o sv. Václavu a rovněž zodpovědět otázky. Žáci by potřebovali více času na přečtení. Text pro ně nebyl jednoduchý, tedy zvládli odpovědět na dvě třetiny otázek, zbytek jsem musela doplnit.

Podobná situace nastala i ve třetí skupině, kde žáci četli pověst Blaničtí rytíři. Pověst přečíst stihli, více času by však potřebovali na vyhledání a promyšlení odpovědí na otázky. Oba texty však žáci pochopili.

Poslední skupina se zabývala prezentací pokladu. Jedna žákyně se ujala organizace ve skupině a rozdělila práci. Při prvotním spojování obrázků s textem žáci projevili schopnost spolupracovat a domlouvat se. Prezentaci pokladu děti pojaly tak, že se snažily odříkat informace, které si přečetly na lístečkách. Cílem činnosti bylo, aby žáci prezentovali ostatním ty nejdůležitější informace. Zde se vyskytla otázka, do jaké míry jsou jedenáctiletí žáci schopni oddělit důležité poznatky od těch méně důležitých. Při tomto pokusu se ukázalo, že mají tendenci se informace naučit nazpaměť než je jakkoliv upravovat či třídit.

Shrnutí práce skupin proběhlo s dětmi v kroužku. Každá skupina prezentovala vlastní práci. Došlo k porovnávání odpovědí na otázky u první a druhé skupiny, které jsou vlastně protiklady. Žáci si všimli stejné odpovědi ohledně data zavraždění sv. Václava a doplnili ho do kolonky *fakta*. Kolonka *domněnky* byla obsáhlejší. Můžeme se totiž jenom domnívat, co sv. Václav večeřel nebo zda opravdu boj mezi Václavem a Boleslavem probíhal přesně tak, jak je to v pověsti popisováno. Jedná se vlastně o

ilustraci celé události a domněnky, jak se pravděpodobně odehrávala. Třetí skupinka přidala pověst Blaničtí rytíři. Na otázku - proč je zrovna sv. Václav vůdcem rytířů - dlouho hledali odpověď. Odpovědi nakonec byly nakonec následující:

„*Je to kníže.*“, „*Je silný a mocný*“, *Je významný.*“, „*Protože pomáhal.*“

Poslední odpověď je zajímavá. Václav za dobu své vlády pomáhal ostatním lidem. V očích dítěte je brán jako laskavý a moudrý kníže, který se staral o blaho svého lidu.

Výše zmiňovaná odpověď koresponduje s celkovým vnímáním sv. Václava u žáků 5. A. Děti vnímaly postavu sv. Václava jako postavu z pohádky. Dobrého a moudrého člověka, který žil kdysi dávno. Výrokem jednoho z žáků: „*Je těžké se naučit letopočty, protože už jsme v roce 2012 a toto se stalo tak dávno,*“ se ukazuje, že žáci neměli potřebu na postavě sv. Václava něco ověřovat nebo dokazovat. Při prezentaci čtvrté skupiny, která pracovala se Svatováclavským pokladem, si žáci dobře uvědomovali přijímání sv. Václava pozdějšími panovníky, kteří nechávali zhotovovat různé předměty pojmenované po sv. Václavovi.

Pomocí časové osy, která dokládala přijímání sv. Václava v průběhu staletí, žáci dospěli až k roku 2000 a dnešnímu vnímání sv. Václava. Sdělila jsem jim, že roku 2000 byl výroční den Václavova zabití stanoven jako státní svátek a nazván Dnem české státnosti.

Časová osa, kterou jsme společně s žáky vytvořili:

Václav	klenoty			rukopis			socha			státní
žil	legendy chorál			Karel IV			Rudolf II			NO
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
										ČSR
										svátek
										21

V reflexi se žáci pokoušeli odpovědět na výzkumnou otázku hodiny. Nejprve s tím měli potíže. Vyžadovalo to totiž od nich, aby zhodnotili působení sv. Václava jak v době jeho života, tak i v průběhu dalších staletí i v dnešní době. Nakonec jsme společně vyvodili, že sv. Václav má v povědomí lidí zvláštní postavení. I když existují nejasnosti kolem jeho života, tak pokud se stane něco významného pro naši zemi, lidé

se shromáždí u sochy sv. Václava na Václavském náměstí, a proto je sv. Václav brán jako symbol české státnosti.

V závěrečném zhodnocení 16 žáků vypovědělo, že si zodpověděli výzkumnou otázku dostatečně, 7 dětí si na otázku odpovědělo téměř.

7.2 19. století – zachycení dávného okamžiku

7.2.1 Příprava na vyučovací jednotku

Výzkumná otázka: Co mohu vyčíst ze staré fotografie?

Cíl: Žák navrhne k fotografii z 19. století charakteristiku postavy, odhadne, co se stalo před pořízením a po pořízení fotografie a vyjádří své pocity, jak na něj fotografie působí.

Pomůcky a prameny: Průcha, P.; Musil, M.; Křevňák, J. *Historické fotografie rodiny Chotků*. Ústí nad Labem: NPÚ, 2003; Čechurová, M.; Chalupa, P. *Vlastivěda 5*. Praha: SPN, 2010, www.zamek-vbrezno.cz

Časová dotace: 90 minut

Evokace: Řekněte si ve dvojicích: Co se vám vybaví, když se řekne fotografie? Čím se pořizují fotografie? Kdy začaly být fotografie běžné? Znáte stará alba fotografií? Čím se liší staré fotografie od dnešních? Mají fotografie nějakou historickou hodnotu? Následuje rozbor s celou třídou.

Uvědomění:

1) Stručná historie fotografie – daguerrotypie (metoda nazvaná podle svého tvůrce Luise Jacquese Daguerra). Fotografie se pořizovaly za pomoci stříbra, nemohlo se kopírovat, každá fotografie byla originál, fotografovaní se nesměli ani pohnout. Učitel ukáže žákům nejstarší skupinovou fotografii u nás – skupinový portrét rodiny hraběte Karla Chotka a jeho přátel ze 4. 11. 1839. (Příloha 5)

2) Rozvaha nad fotografií – do lavice žáci dostanou jednu fotografii z leporela *Historické fotografie rodiny Chotků*. Úkol zní: Prohlédněte si pečlivě lidi na fotografii i jejich okolí. Kdo jsou asi ti lidé na fotografii? Z jaké asi pochází společnosti? V jakém jsou vztahu? Znájí se? Jaké je jejich povolání nebo postavení?

Žáci dostanou do dvojice arch balicího papíru, doprostřed nalepí fotografii a ve volném prostoru před ní vymyslí, co se asi mohlo odehrávat těsně před pořízením fotografie a v prostoru za ní, co se mohlo odehrávat těsně po pořízení fotografie. Dále navrhnou, co asi lidé mohli říkat. Uvedou titulek pro fotografii. Pod fotografií napíší krátkou charakteristiku jedné z postav na fotografii. Např: Jmenuji se Pocházím z Na fotografii právě

3) Žáci vyplní pracovní list: (Příloha 6, 7)

Na co byste se chtěli lidí na fotografii zeptat?

Napiš ve stručnosti, jak na tebe fotografie působí. Tedy nejenom co vidíš, ale také co bychom mohli slyšet, kdybychom tam byli, případně co bychom ochutnali, cítili, s čím bychom si jako děti hráli, jak bychom se cítili.

Pokud je na fotografii více osob, zamysli se nad tím, kým bys chtěl/a být. Pokud je tam jen jedna osoba, uveď svoje důvody, proč bys chtěl/a – nechtěl/a jí být.

Poté žáci dostanou popis fotografie. Porovnájí ho se svým návrhem. Není důležité, zda se shodují ve faktografických údajích, ale zjistí, jestli se shodují s dobou, společenským postavením lidí, atd. (Příloha 8)

Hodnocení: Jak se vám podařil váš historický výzkum s fotografií? (Velmi dobře – dobře – spíše jsem se neshodl/a)

7.2.2 Výzkumné ověření

Výzkumná otázka: Co mohu vyčíst ze staré fotografie?

Cíl: Žák navrhne k fotografii z 19. století charakteristiku postavy, odhadne, co se stalo před pořízením a po pořízení fotografie a vyjádří své pocity, jak na něj fotografie působí.

Časová dotace: 90 minut

Datum provedení: 16. 4. 2012

Škola: ZŠ Strossmayerovo náměstí 4, Praha 7

Ročník: 5. A

Počet přítomných žáků ve třídě: 23 (z toho 11 dívek a 12 chlapců)

Zahájení hodiny proběhlo krátkým evokačním sdílením ve dvojici, kdy si žáci odpovídali na otázky: Co se ti vybaví, když se řekne fotografie?, Čím se pořizovaly fotografie v minulosti a čím se pořizují dnes?, Kdy začalo být fotografování běžné? Mají fotografie nějakou historickou hodnotu?

Žáci odpověděli na otázku - co se ti vybaví, když se řekne fotografie – následovně: „*Obraz skutečnosti, vzpomínky, obrázek člověka.*“ Na otázku - čím se pořizovaly fotografie v minulosti - jeden žák odpověděl, že fotoaparátem, který vypadá jako „*krabička na stojanu*“. Zajímavá je odpověď, že fotografie jsou vzpomínky. Vzpomínky odkazují do historie, z pohledu dějin do relativně nedávné historie, z pohledu dítěte i do velmi dávné historie. I další nápad, že fotografie značí obraz skutečnosti, stojí za zamyšlení. Jestliže je tedy stará fotografie, pořízená před sto lety, také obrazem dávné skutečnosti, tak potom se pro žáka může stát tato doba alespoň trochu skutečná a nikoliv jen nereálný cizí příběh, který se udál kdysi. Pokud to ještě spojíme s fotografií jako obrazem člověka, tak tu je skutečná podoba člověka žijícího před sto lety. I s jeho okolím, věcmi, které používal, oblečením, které nosil a dobovou atmosférou.

Na otázku - čím se pořizovaly fotografie v minulosti a kdy vlastně začaly vznikat - žáci odpověď neznali. Věděli, že fotoaparáty dříve byly o mnoho větší než

dnešní. Po krátkém uvedení do historie fotografie začali žáci práci ve dvojicích na hlavním úkolu hodiny.

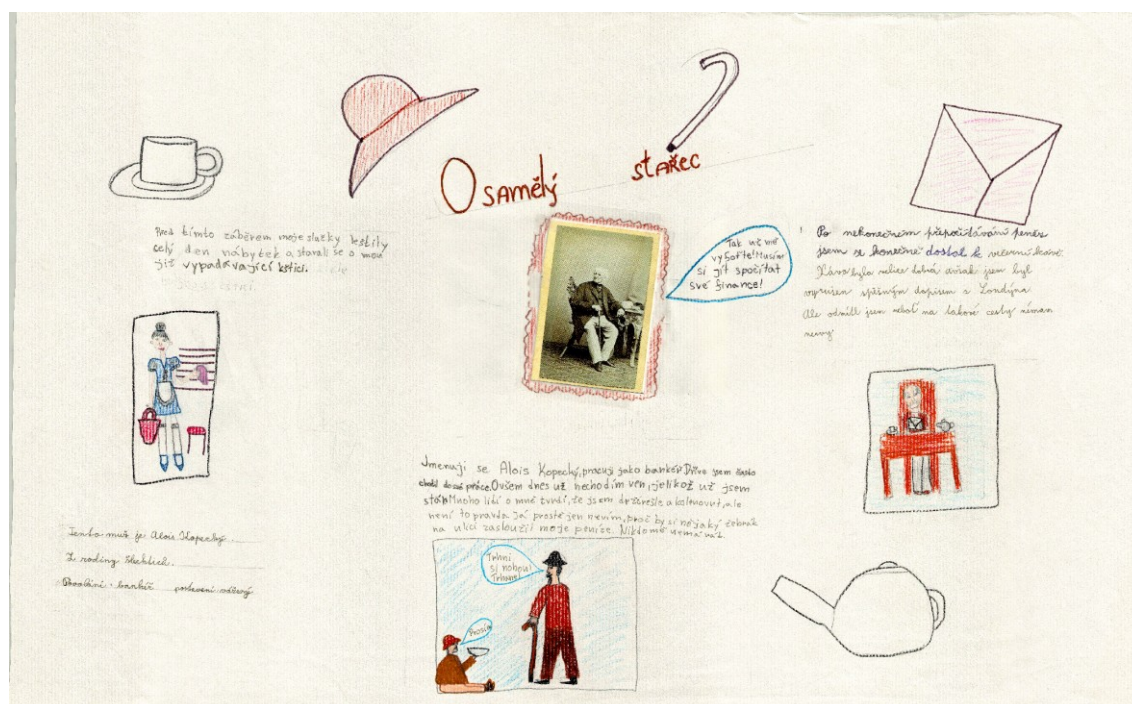
Rozvaha nad fotografií byla pro žáky ze začátku obtížná. Fotografii si prohlíželi a potřebovali poměrně hodně času na to, aby si promysleli zadané úkoly. První úlohou bylo domyslet, co se dělo před pořízením a po pořízení fotografie. Žáci se hodně zaměřili na kreslení navržených situací. Tato činnost reflektovala vnímání plynutí času u žáků, tedy jak jsou schopni si představit a seřadit rychle za sebou jdoucí okamžiky. Z hlediska kognitivních cílů je zaměřena na analýzu obrázku a následnou syntézu při vymýšlení vlastní verze okamžiku. Žáci splnili tento úkol dvěma různými způsoby.

U některých prací je znát snaha o zachycení okamžiku (Rodina Malinových, Tetička, Vsaď a vyhraj). U ostatních prací převažuje zpracování pomocí příběhu. Tedy žáci zasadili fotografii do příběhu a pomocí obrázků nebo popisků zachytili spíše další situace před a po. První přístup více naplňuje cíl této činnosti. Žáci si zde měli především uvědomit, co se mohlo dít bezprostředně před pořízením fotografie a hned po fotografování. Výsledek tedy vycházel z jejich zkušenosti a zároveň na ně byly kladeny nároky na zachování dobového charakteru. U některých prací nebyly všechny tyto podmínky splněny, přesto však vypovídaly o dětském způsobu nahlížení na minulé doby. Žáci mají potřebu do interpretace historie promítat dnešní dobu, a to především jejich vlastní svět a zkušenosti. V mnoha případech je tento přístup užitečný, protože nelze vyloučit, že se děti před sto lety v některých situacích nechovaly stejně jako ty dnešní. Rozdíl je v prostředí, ve kterém se pohybovaly a jakými věcmi byly obklopeny. Dobovou autentičnost žáci většinou zvládli.

Další úlohou bylo napsat stručnou charakteristiku jedné z postav. I v tomto úkolu se projevil vliv zkušeností dětí z dnešní doby (viz práce *Zbohatlíci vykradení zlodějem*). Na fotografiích jsou až na jednu výjimku příslušníci šlechtického rodu. Téměř všechny děti rozpoznaly, že zobrazení lidé pochází spíše z bohatší společnosti. Jedna dvojice uvedla datum narození své postavy (1872), které odhadla velice dobře. Fotografie pochází z přelomu 19. a 20. století.

Každá práce má své zvláštnosti, které uvádím níže. Fotografie nazvaná *Osamělý stařec* (Obr. 1) zachycuje starého pána s hůlkou. Žákyně vymyslely detailní charakteristiku pána z fotografie. Pro vyprávění zvolily spisovný jazyk s knižními výrazy (avšak, jelikož, spěšný dopis, neboť, kštice, stár). Z jejich práce je patrné, že se

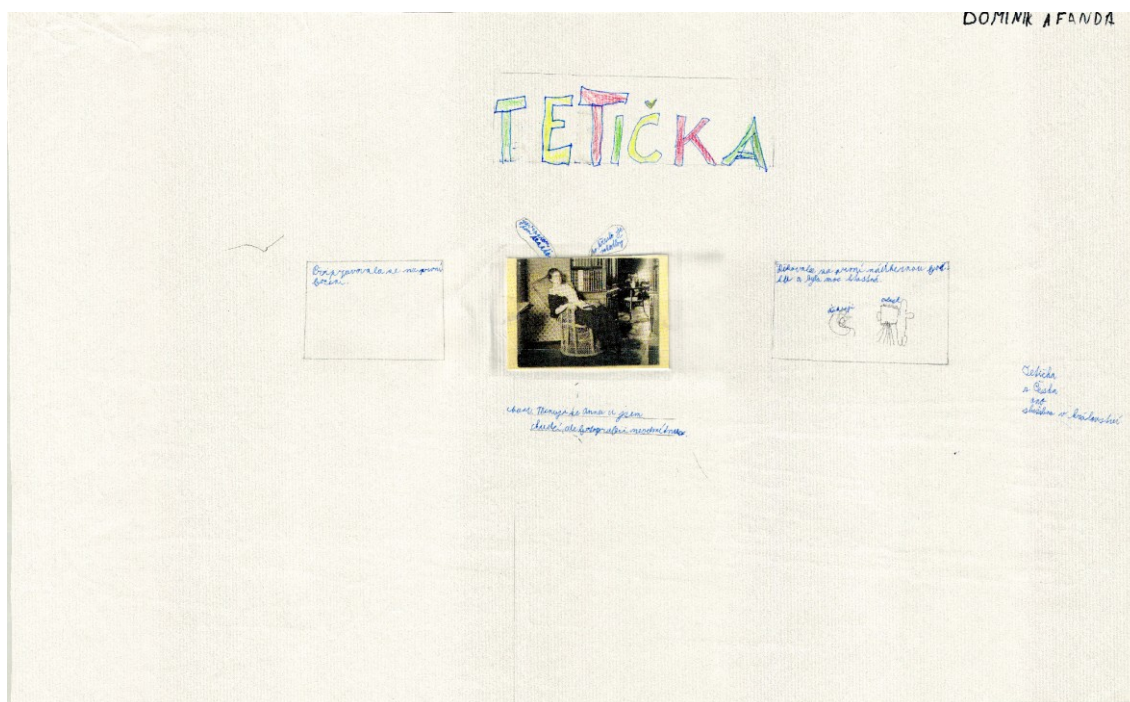
snažily vystihnout nejenom dobu, ale i povahu hlavní postavy a její úlohu ve společnosti (lakomý bankéř, avšak vážený šlechtic, který chce už mít vlastní klid a je rád za chvíle strávené v klidu a tichu, potřebuje být obsluhován služebnictvem, ale v žádném případě nesmí být rušen – příklad postaršího bohatšího staromódního muže). Jedna z žákyň napsala, že by se v jeho přítomnosti cítila podřazeně, ale na druhou stranu by tam chtěla být, protože by mohla žít v zámku. Neví však, jestli by snesla jeho „kárné kázání“. Druhá dívka ze skupiny by na jeho místě být nechtěla, protože z toho má ponurý pocit. Třetí napsala: „*Kdybych tam byla, cítila bych se jako v paláci. Ráda bych ochutnala nějaké jejich dobroty, ale raději bych na nic nesahala, jinak bych to tam docela zničila.*“ Pána na fotografii by se zeptaly na tyto otázky: *Jaké je to žít v bohatství se služkami?, Proč jste tak zlý?, Vy to předstíráte, nebo jste doopravdy tak namyšlený?*



Obr. 1

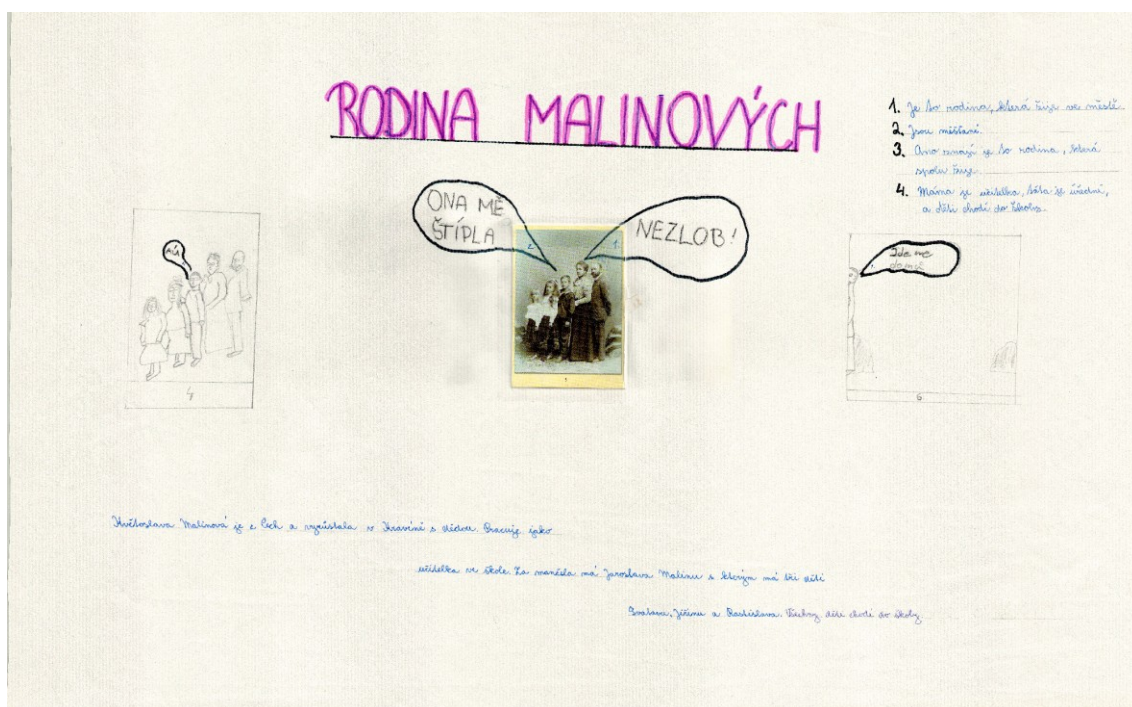
Popis fotografie *Tetička* (Obr. 2) sice neodpovídá skutečnosti, je však dobře promyšlený. Chlapci, kteří popis vytvářeli, usoudili, že podle oblečení nevypadá žena na obrázku tolik honosně, a proto tedy uvedli, že je služebná. Ve skutečnosti je hraběnkou. Tato úvaha je pochopitelná, protože móda 19. století není tak nápadná jako v předcházejících staletích a nekoresponduje s vžitou představou dětí o tom, jak vypadá

„princezna“. Podle prostředí žáci správně poznali, že se fotografovaná osoba nachází v zámeckém prostředí („služebná v království“). Protože si žáci mysleli, že na obrázku je služebná, vyvolalo to u nich tyto asociace. Píší, že by tam našli v panství slepice a různá domácí zvířata a ochutnali by dobrý domácí koláč. Zeptali by se, jestli nemá nějakou speciální cukrovinku nebo něco k zakousnutí. Jeden ze dvojice by chtěl v té době žít. Druhý by tam nechtěl být, protože „tam byly i hrozné doby“.



(Obr. 2)

Na fotografii s názvem *Rodina Malinových* (Obr. 3) je velice dobře zachycen průběh pořizování fotografie. Žáci ho vyjádřili vykreslením situace těsně před pořízením a po pořízení fotografie. Do popisu obrázku vstupují žákovské zkušenosti z podobných situací („nezlob“, „ona mě štípla“). Žáci napsali: „*Rodina Malinových na mě působí, že rodiče jsou velmi přísní, ale děti jsou zlobivé. Podle jejich výrazů. Působí na mě zamyšleně. Kluk zlobí a maminka ho napomíná.*“ Žákyně by chtěly být maminkou, či tatínkem z fotografie. Zajímalo by je, kde tato rodina Malinových bydlí a jak žijí a jak se ta paní stala učitelkou, když pocházela z chudší rodiny. Ze zájmu dětí a jejich otázek by učitel mohl přejít k životu v 19. století u různých společenských vrstev. Mohla by se tak zajistit motivace žáků k práci i jejich jednodušší osvojování si znalostí.



(Obr. 3)

Fotografie s názvem *Vsad' a vyhraj* (Obr. 4) odráží zkušenosti dětí z jejich vlastních her. Podle prostředí, ve kterém se děti na fotografii nachází, žáci správně usoudili, že jsou z bohatší společnosti. Velice zajímavá je i poznámka, že děti jsou z venkova. Fotografie byla pořízena na venkovském zámku, tedy jejich popis přesně odpovídá. Žáci by se chtěli dětí zeptat, zda mají ještě jiné sourozence.



Název *Svatba* (Obr. 5) povedeně vystihuje skutečný původ fotografie. Žákyně napsala: „*Mohli bychom slyšet, jak mluví pan fotograf, a cítila bych vůni květin, které má nevěsta.*“ A chtěla by být nevěstou. Druhá dívka by nechtěla být nikým z fotografie, protože už jsou všichni dospělí. Zeptala by se jich však, zda jsou všichni příbuzní. Zajímavá je také otázka, zda je to jejich první svatba. U této otázky lze dobře navázat a vysvětlit žákům, jak se tehdy uzavíraly sňatky.



(Obr. 5)

Práce s názvem *Vévoda* (Obr. 6, 7) zachycuje, jak je pro žáky důležitý vizuální dojem. Na fotografii je napsáno datum (1883), kdy byla pořízena, i když oblečení postavy tomu neodpovídá. Data si žákyně nevšimly a popsaly život šlechtice z dávné doby. Dívka ze dvojice napsala: „*Nechtěla bych být tou osobou, protože bych musela všechno zařizovat a rozhodovat o osudech lidí, když něco provedou.*“



(Obr. 6, 7)

U fotografie *Žena v parku* (Obr. 8) žáci dobře určili, že žena pochází z bohatší rodiny. Zdála se jim však smutná, takže vymysleli příběh, který by to vysvětloval. Zeptali by se jí, proč se nechala fotografovat v parku a proč nemá u sebe rodinu. Jeden z dvojice napsal: „*Nechtěl bych tam být, protože bych nechtěl nosit jiné oblečení než teď.*“ Dobře také vystihli atmosféru obrázku: „*Cítili bychom se dobře, protože je to klidné místo.*“



(Obr. 8)



(Obr. 9)

Další prací je obrázek s názvem *Noví šlechtici* (Obr. 9). Děti měly na mysli další (noví) šlechtici na fotografování. Žákyně by především chtěly být některou z dam na fotografii. Jedna z nich napsala: „*Šlechtická rodina, přátelští, velmi vzdělaní, popíjí brazilskou kávu.*“ Zeptaly by se: „*Kolik je vám let?*“

Zbohatlíci vykradeni zlodějem (Obr. 10) je název fotografie, která však působí velice klidným dojmem. V práci žáků se odráží dnešní pohled na majetné lidi. Chlapci poznali, že na obrázku je rodina šlechticů. Jako děti by si chtěli hrát v parku na schovávanou. Zeptali by se dam a pánů na to, z jakého jsou rodu a proč popíjí zrovna kávu. Chtěli by být šlechtici, protože to může být zábavné. Vystihli dobu pomocí přímé řeči v rozhovoru panstva: „*Za minutu mi jede kočár.*“



(Obr. 10)



(Obr. 11)

Poslední fotografie znázorňuje zdravotní sestry. Žáci ji nazvali *Záchranářky* (Obr. 11). Chtěli by se jich zeptat na to, kolik lidí zachránily. Kdyby měli vykonávat jejich práci, tak jeden ze dvojice napsal, že by se cítil odvážně, ale nechtěl by vidět někoho umírat. Dvě z dam na fotografii jsou také šlechtického rodu, což žáci nemohli poznat.

Vyskytly se potíže s pochopením výrazu „společnost“. (Z jaké společnosti ti lidé pochází?) Bylo nutné žákům objasnit, jak je otázka myšlena - patří ti lidé z fotografie spíše k bohatším, nebo k chudším - téměř všechny děti odhadly majetkové poměry osob z fotografie správně.



(Obr. 12)



(Obr.13)

Poté, co žáci dokončili úkol, tak dostali popis jejich fotografie. Porovnali tedy vlastní návrh se skutečností. Při reflexi žáci sdělovali své dojmy z práce s historickou fotografií. Úkol se jim zdál zpočátku obtížný a vyžadoval dlouhé rozmýšlení. Nikdy

předtím se s ním nesetkali. Pomohla by jim detailnější evokace a přiblížení doby 19. století. Z vyučovací jednotky vyplynulo, že žáci nemají rozsáhlejší představu o tom, jak tehdy život vypadal. Z fotografií byly děti schopny určit základní fakta (rodina, svatba, procházka v parku). Měly tendence vytvářet příběhy s bohatým dějem, ačkoliv fotografie jsou velmi klidné. Nakonec však tuto poklidnou atmosféru většina žáků popsala v úkolu, který se zaměřoval na smyslové vnímání obrázku.

Zadávané úkoly byly zaměřeny na rozvíjení žákovské zvědavosti v oblasti dějin. Domnívám se, že kladení si vlastních otázek může žákovi pomoci více proniknout do doby, a tím si vytvořit bližší vztah k naší minulosti.

7.3 Němí světci minulých dob – předměty a listiny

7.3.1 Příprava na vyučovací jednotku

Výzkumná otázka: Jak se změnil život od doby našich babiček a prababiček?

Cíl: Žák prozkoumá zdroje a evidenci předmětů a zformuluje vlastní hodnotící závěry týkající se předmětů používaných v historii a života lidí na přelomu století.

Pomůcky a prameny: hmoždíř, odměrka na mléko, šťouchadlo, holba, kapesní hodinky, pouzdro na rtěnku, klika, toaletní sada (nádobu na parfém a na hřebec), závaží na dvouramenné váhy, rodné listy, úmrtní list, fotografie, Efmertová, M. C. *České země 1848-1918*. Praha: Albatros, 1995; Augusta, P.; Honzák, F. *Československo 1918 – 1938*. Praha: Albatros, 1992

Časová dotace: 90 minut

Evokace: Evidence předmětu: Představte si, že jste odborníci pracující v muzeu a vaší prací je mimo jiné popis předmětů v expozici. Právě jste získali do muzea nový předmět a musíte ho popsat a popis uložit do archivu. Žáci dostanou do skupiny arch balicího papíru. Na jednom místě ve třídě jsou vystavené předměty (viz pomůcky k výuce) a žáci si jeden z nich vyberou a následovně popíší. Úkol první vyučovací hodiny zní:

- 1) Načrtněte předmět a popište jeho části.
- 2) K předmětu vytvořte přibližně následující popis:

Myslíme si, že předmět se nazývá
Předmět je vyroben z
Pochází z.....
Podle našeho názoru byl používán jako
Dnes je/není používán. Je nahrazen

Na tabuli jsou další možné otázky: Jakou má předmět velikost?, Z jakého materiálu je vyroben?, Jak byl vyroben a kdo ho vyrobil?, Jakou má barvu a jaký je povrch předmětu?, K čemu se používal?, Odkud pochází?, Co nám říká o lidech, kteří ho vyrobili?, Jak je asi starý?, Kdo předmět asi používal?, Používáme tento předmět stále dnes? Jak se změnil?

3) Po dokončení úkolu, žáci představí svou práci ostatním žákům.

Učitel po prezentaci každého předmětu doplní, zda se žáci shodují s pravým využitím předmětu. Diskutuje s žáky o tom, čím jsou předměty dnes nahrazeny, a hodnotí práci žáků v roli výzkumníků.

Druhá vyučovací hodina se zaměřuje na prostudování listin.

V úvodu učitel žákům ukáže listiny, se kterými budou pracovat a vysvětlí, jak s nimi pracovat.

Děvčata dostanou rodný a úmrtní list Kateřiny Gösslové a pracovní list s listinami 1. Chlapci dostanou rodný list a úmrtní list Viléma Nebohého a pracovní list s listinami 2. Úkolem je po prostudování listin odpovědět na otázky. Žáci mohou používat jako zdroj informací encyklopedie (Efmertová, M. C. *České země 1848-1918*. Praha: Albatros, 1995 – E1; Augusta, P.; Honzák, F. *Československo 1918 – 1938*. Praha: Albatros, 1992 – E2). Níže přikládám rodné a úmrtní listy společně s pracovními listy, v příloze 9 a 10 potom příklady žakovských řešení. (Značky u otázek v pracovním listu značí stránku a číslo encyklopedie, kde žáci naleznou pomoc.)

V kruhu učitel žákům ukáže fotografie osob, jejichž dokumenty studovali. Ukáže ještě další dokumenty, které se vztahují ke vzniku republiky, protože Kateřina Gösselová zažila vznik samostatné Československé republiky (fotografie prezidenta T. G. Masaryka, titulní strana Lidových novin z 29. října 1918, jásající Václavské náměstí

z 28. října 1918). S kterými mincemi za svého života platila (mince s podobiznou Marie Terezie, mince s podobiznou Františka Josefa I, mince s podobiznou T. G. Masaryka, mince z roku 1933)? (Příloha 11)

Reflexe: Zdůraznění nutnosti dívat se stále kolem sebe, učit se z věcí a poznávat životy lidí, kteří žili před námi. Nezapomínat na to, co oni prožili, protože z toho se můžeme poučit do našeho života. Hodnocení žákovské pozornosti při vyhledávání a bystrosti v propojování informací z listiny a z dokumentů s historicky ověřenými fakty.

Land: Böhmen.
 Země: Čechy.
 Pol. Bezirk: Magistrat Prag XVI.
 Pol. okres: Magistrát Praha XVI.
 Gerichts-Bezirk: Prag III.-West.
 Okres. soud: Praha III.-Západ.

Erzdiocesis: Prag.
 Arcidiocesis: Prážská.
 General-Vikariat: Prag III.
 Generální vikariát: Praha III.
 Erzdekanalat: Prag-Smichow.
 Arciděkanství: Praha-Smichov.



Geburt- und Taufschein Rodný a křestní list

NE. 7117

der Taufmatrik des Erzdekanalantes in Prag-Smichow vom Jahre
 křestní matriky arciděkanského úřadu v Praze-Smichově z roku

1875 Fol. 315.

Tag, Monat, Jahr Den, měsíc a rok	der Geburt narozeni Ber Taufe křtu	3. X. 1875. 10.	d. i. ein Tausend: t. j. roku tisíců:
Name des Taufenden Jméno křtícího	J. Liska, Kaplan.		
Name des Täuflings Jméno a příjmení křtěnce	Katerina Gösselová		
Religion Náboženství	rim. Katol.		
Geburtsort, Hausnummer Místo narození, číslo domu	Geburt Lože	manželství.	
Geburtsassistentin Porodní asistentka	Smíchov. Urvátorka č. 10. Rosina Škneibergová, Smíchov.		
Vater — Otec		Mutter — Matka	
Jan Gössel, tiskař, vyzl. syn Karla Gössla, zedníka v Praze, a di- nky rod. Hutmanovy z Litv.		Marie Plochová, vzl. dcera Josefa Plocha, tiskaře na Vyšehradě, a Josefy rod. Kopecké z Neustupova.	
Patzen — Kmotři		Katerina Hufnagel-ová, dílnědovce v Praze. Albert Šortný, státník v Praze.	
Anmerkung — Poznámka			

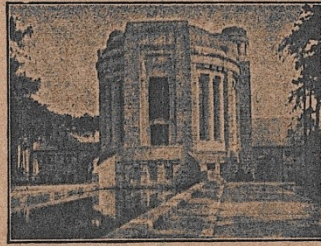
Erzdekanalat bei St. Wenzl in Prag-Smichow am
 Arciděkanství u sv. Václava v Praze-Smichově dne

8. X. 1911.

Erzdechant — Arciděkan



Dr. Bedřich Štáhl,
 kaplan



Urkunde

Es wird hiermit bescheinigt, daß heute in der Feuerbestellungsanstalt der Stadt
Dresden die sterblichen Überreste

der Schuhmacherschekette

Frau Katharina Nebohy geb. Gössel,

geboren am 3. Oktober 1845 zu Prag,

gestorben am 3. Juni 1931 zu Dresden,

eingesichert worden sind.

Dresden, den 8. Juni 1931.



Der Rat zu Dresden

Bestattungsamt

F. H. [Signature]

Pracovní list k práci s listinami 1

Vyzkoumejte z rodného listu a s pomocí encyklopedií následující informace:

Který panovník vládl v českých zemích, když se Kateřina Gösselová narodila? E1 s. 4

Zažila otevření Národního divadla v Praze? Pokud ano, kolik ji bylo let? E1 s. 26

Jakého byla vyznání?

Jak se jmenovali její kmotři?

Jak se jmenovala její babička z matčiny strany?

Žila déle než její manžel?

Kolik ji bylo let, když došlo k události, která vedla do té doby k největšímu světovému konfliktu? Jak se události a konfliktu říká? E1 s. 60 – 62

Kolik státních uspořádání na území českých zemí zažila? Kolik ji bylo let v době změny? E2 s. 6

Der Taufmatrik: Nr. *LII* Lit. *~* S. *186* Lauf. Nr.:
Křestní matriky: Čís. *LII* lit. *~* str. *186* Čís. post.:

Nr. Exh.
Čís. exh.



Geburts- und Taufschein. Rodný a křestní list.

Tag, Monat u. Jahr Den, měsíc a rok	der Geburt narození der Taufe sv. křtu	<i>8. Dubna 1876. / Vsmíciel sel sedmáček žesb. /</i> <i>8. Dubna 1876.</i>	
Name des Kindes Jméno dítěte		<i>Vilém</i>	
Geburtsort Haussnummer Místo narození Číslo domu	<i>Jičín čp. 99 nové město-</i>	Gerichtsbezirk: Soudní okres:	<i>Jičín</i>
Religion Náboženství	<i>römisch-katolisch římko-katolické</i>	Geschlecht: Pohlaví:	<i>mužské</i>
		Geburt: Lože:	<i>manželské</i>
VATER OTEC	<i>Josef Aloisij, katolik, nádeník zde na nov. městě čp. 99, manželský syn Václava a Bo- hyně, klempník z Želozruče čp. 144 a Přibolky, rodeni černohorský z Želozruče, okres Jičín.</i>		
MUTTER MATKA	<i>Anna, katolická, dcera Antonína Buch- mara, bednáře a Domkáře v Vojicích čp. 22 a Barbory, rodeni Štoklasovy z Vojic, okres Havlíček.</i>		
Priester Kněz	<i>František Dvorský, kaplan.</i>		
Pate und Zeuge Kmotr a svědek	<i>František Infek, dělník zde na nov. městě čp. 120 B. Křeplová, dcera řezníka zde na nov. městě čp. 118.</i>		
Hebamme Porodní asistentka	<i>Viléma Pěsíčková z Jičína</i>		
Anmerkung Poznámka			
Gegeben vom Dekanal- Pfarr- Amte Dáno z děkanského- farního úřadu		<i>Jičín</i> am <i>22</i> provincé 1941. dne	

Ja

Jan Urban, arc. kons. p. d. c.

REPUBLIKA ČESKOSLOVENSKÁ

ČESKOSLOVENSKÁ REPUBLIKA

Místní NÁRODNÍ VÝBOR V Děčíně

OKRES Děčín

ÚMRTNÍ LIST

V KNIZE ÚMRTÍ místního NÁRODNÍHO VÝBORU

v Děčíně

VE SVAZKU II. ROČ. 1953 NA STRANĚ 76 POD ČÍS. ŘADOVÝM 26.
JEST ZAPSÁNO

Den, měsíc, rok a místo úmrtí	22.1.1953 Děčín dvacátého druhého ledna jedentisícdevětsedestpadesát tři
Jméno a příjmení	Vilém Nebohý
Povolání	důchdce - obuvník.
Stav	vdovec
Bydliště	Boletice n.L., ul. Míru 20.
Pohlaví	mužské
Den, měsíc, rok a místo narození	8.4.1876 Jičín, okr. týž.
Jméno a příjmení pozůstalého manžela	XXXXXXXXXX
Jména a příjmení rodičů zemřelého	Josef Nebohý a Anna roz. Buchnarová
Příčina smrti	Sclerosis multiplex.
Místo a datum pohřbu (kremace)	Boletice 27.1.1953.

Předseda:

v Děčíně dne 10.2.1953.



Krienerová
zást.matrikáře.

Pracovní list k práci s listinami 2

Vyzkoumejte z rodného listu a s pomocí encyklopedií následující informace:

Který panovník vládl v českých zemích, když se Vilém Nebohý narodil? E1 s. 4

Zažil otevření Národního divadla v Praze? Pokud ano, kolik mu bylo let? E1 s. 25

Jakého byl vyznání?

Kde se narodil?

Jak se jmenovala jeho matka?

Jak se jmenoval jeho dědeček z otcovy strany?

Kolik mu bylo let, když došlo k události, která vedla do té doby k největšímu světovému konfliktu? Jak se události a konfliktu říká? A kolik mu bylo let, když došlo ke druhému velkému světovému konfliktu? E1 s. 60 – 62

Kolik státních uspořádání na území českých zemí zažil?

7.3.2 Výzkumné ověření

Výzkumná otázka: Jak se změnil život od doby našich babiček a prababiček?

Cíl: Žák prozkoumá zdroje a evidenci předmětů a zformuluje vlastní hodnotící závěry týkající se předmětů používaných v historii a života lidí na přelomu století.

Časová dotace: 90 minut

Datum provedení: 18. 4. 2012

Škola: ZŠ Strossmayerovo náměstí 4, Praha 7

Ročník: 5. A

Počet přítomných žáků ve třídě: 23 (z toho 11 dívek a 12 chlapců)

1. vyučovací hodina - evidence starožitných předmětů

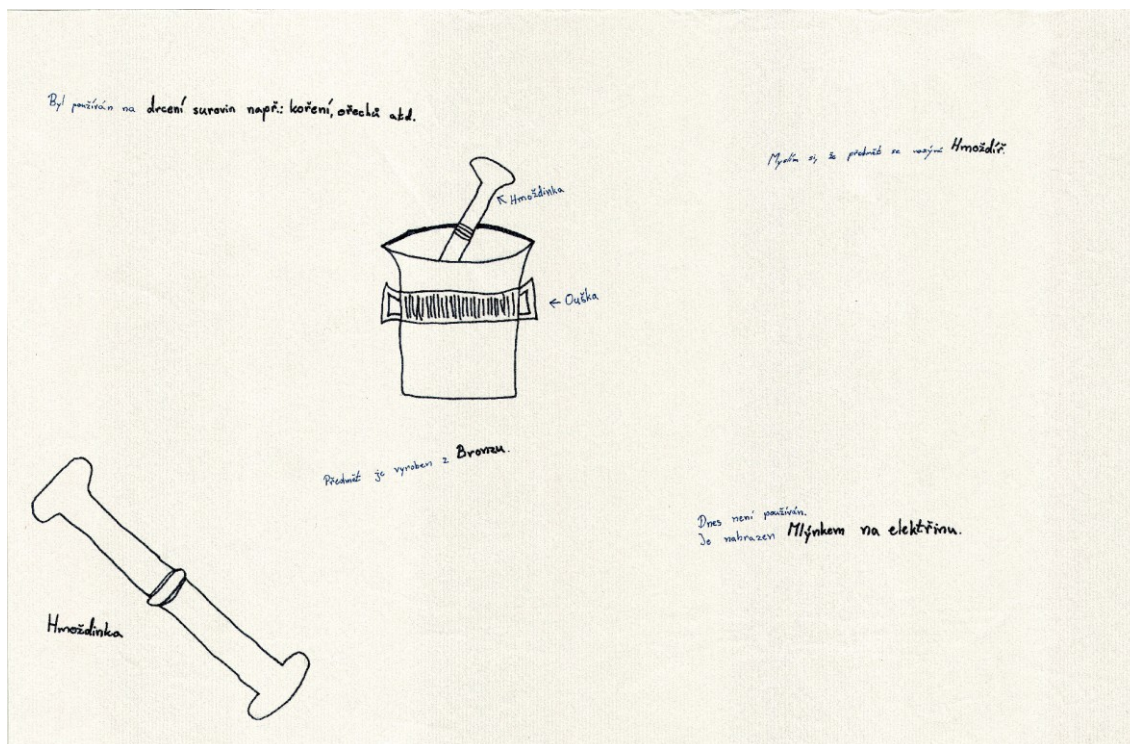
Žáci se seznámili s výzkumnou otázkou vyučovací jednotky. Do trojic dostali předmět. Na tabuli byly napsané úkoly. 1) Načrtnete předmět a popište jeho části. 2) K předmětu vytvořte následující popis: Myslíme si, že předmět se nazývá Předmět je vyroben z Byl používán jako/k Dnes je /není používán. Je nahrazen Žáci vytvářeli evidenci starožitného předmětu. Pracovali se zaujetím a vytvořili následující práce.

První skupina dostala pokladničku se starými mincemi (Obr. 14). Byly tam mince s podobiznou císaře Františka Josefa I., mince z první republiky s podobiznou T. G. Masaryka i mince z roku 1933. Žáky však nejvíce zaujala mince s podobiznou Marie Terezie z roku 1747. Vytvořili tedy obrázek této mince a mince s podobiznou T. G. M. Žáci správně určili, že předměty jsou vyrobeny z kovu a používaly se na placení. Dnes nejsou používány v této podobě, ale jsou nahrazeny moderními mincemi. Pokladnička mincí měla u chlapců velký úspěch. Podobizny na mincích poznali sami.



Skupinka děvčat dostala hmoždír (Obr. 15, 16, 17). Poznaly, o jaký předmět se jedná, a popsaly jeho části. Píší, že byl používán na drcení surovin např. koření, ořechů atd. Při následné prezentaci jsme děvčata opravili. Předmět není vyroben z bronz, ale z mosazi. Je stále používán, jen se vyrábí většinou z jiných materiálů.





(Obr. 17)

Závaží na dvouramenné váhy byly dalším předmětem ke zkoumání (Obr. 18, 19) Žáci ze začátku nevěděli, k čemu by se mohl používat. Poradila jsem jim, aby se podívali, co je na předmětu napsáno (např. 10 dkg). Po chvíli vytušili, že je to závaží. Napsali:

„Myslíme, že předmět se nazývá závaží. Je vyroben ze železa a krabička ze dřeva. Byl používán na srovnání váhy. Dnes tento předmět je používán, ale jenom někde. Jsou elektronické váhy.“



(Obr. 18)



(Obr. 19)

Kliku od dveří měla další skupinka (Obr. 20, 21). Žáci uvedli, že je stále používána, ale má jiný tvar a je vyráběna i z jiných materiálů, například z plastů, které v dřívější době nebyly. Tato je vyrobena ze dřeva a z kovu.



(Obr. 20)



(Obr. 21)

Skupinka děvčat dostala předměty dva (Obr. 22). Prvním z nich byl podle slov žákyň „kovový ruční míchač, který se používá k vaření. Je vyroben z kovu. Dnes je používán, ale je nahrazen novějším modelem.“ Druhým předmětem byla rtěnka se zrcátkem (Obr. 23). U dětí měl tento předmět velký úspěch. Děvčata ho popsala takto: „Je to kovové zrcátko s násadou na rtěnku, slouží k líčení. Je vyroben z kovu. Dnes je nahrazen hliníkovými zrcátky a plastovou a skleněnou násadou na rtěnky.“ Při prezentaci úkolů jsme se třídou mluvili o dnešní velké spotřebě materiálů, jelikož lidé vyrábí velké množství věcí jen na jedno použití. V minulosti tomu bylo jinak, například rtěnka se doplňovala do násady.

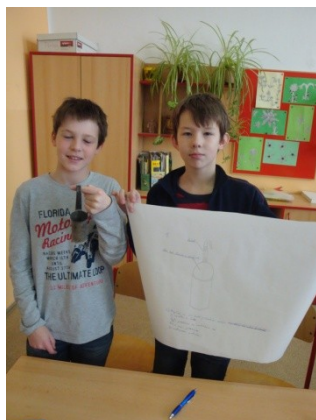


(Obr. 22)



(Obr. 23)

Jiní žáci zkoumali odměrku na mléko (Obr. 24, 25). Nepoznali pravou funkci předmětu. Ve své práci uvedli: „*Myslíme si, že tento předmět se nazývá odpadkový koš nebo květináč. Je vyroben z kovu.*“ Vysvětlili jsme si, k čemu se předmět doopravdy používal a jak dříve probíhal nákup mléka.



(Obr. 24)



(Obr. 25)

Kapesní hodinky patřily také k předmětům v evidenci (Obr. 26, 27). Žákyně je popsaly takto: „*Jsou to hodinky vytvořeny z kovu. Jsou popsány římskými číslicemi. Také mají u sebe kompas. Tyto hodinky jsou velmi staré, ale někteří lidé je dodnes používají. Jsou nahrazeny hodinkami na ruce.*“ Jedna žákyně ze skupiny totiž uvedla: „*Podobné používá můj děda.*“ Tato práce ukazuje dobrý úsudek děvčat. Staré předměty ještě v dnešní době najdeme, jsou tady však už nové, které je už téměř nebo zcela nahradily. Žákyně ze skupiny řekla, že historie je tedy kolem nás a my ji můžeme objevovat. Tím zcela vystihla cíl této činnosti.



(Obr. 26)



(Obr. 27)

Skupinka chlapců zkoumala holbu na pivo či víno (Obr. 28, 29). Předmět nazvali konvice na čaj a líbil se jim: *„Konvice je nádherně zdobená a má nádherně zdobené víko, upevněné pantem na držadle. Kdysi se používala na nalévání nápojů.“* Tato informace byla opravena při prezentaci práce – z nádoby se rovnou pilo. *„Předmět je vyroben ze skla a kovu. Dnes je nahrazen plastovou konvicí. Zvláštností je víko.“*

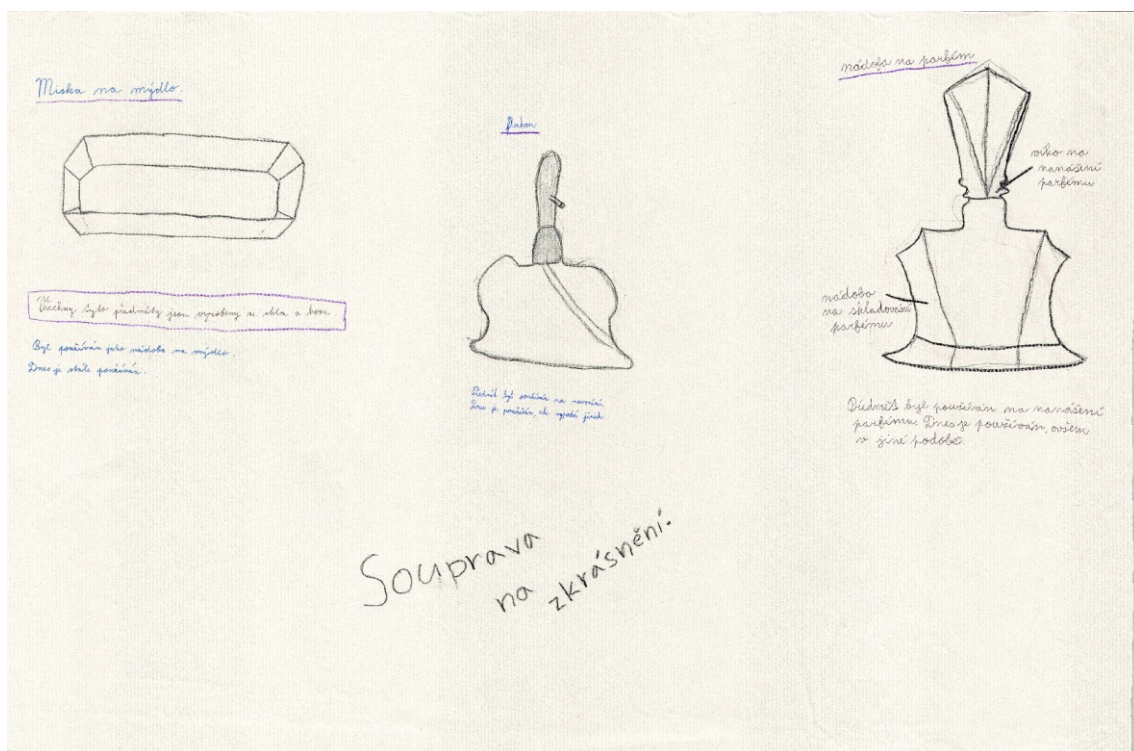


(Obr. 28)



(Obr. 29)

Poslední skupinka děvčat nazvala svou sadu nádob *Souprava na zkrásnění*. (Obr. 30, 31). Toaletní sadu popsaly následovně: *„Miska na mýdlo“* - při prezentaci práce jsem tuto informaci opravila, je to nádoba na hřeben. *„Flakon – předmět byl používán na navonění. Dnes je používán, ale vypadá jinak.“* Žákyně potom vysvětlila: *„Tady to mělo ještě takovou houbu, která se zmačkla a ta voňavka vystříkla.“* Všimla si, že systém na nanášení parfému je jiný, než jaký známe u dnešních voňavek. Posledním kouskem ze sady je nádoba na parfém. *„Předmět byl používán na nanášení parfému. Dnes je používán, ovšem v jiné podobě.“* Děvčata dokázala velice dobře vystihnout k čemu, a jak se předměty používaly. Nakonec doplnila: *„Všechny tyto předměty jsou vyrobeny ze skla a kovu.“* Sklo je velmi těžké, tedy později se začaly vyrábět menší nádobky, anebo plastové. Znovu zde bylo zmíněno, že parfém se do nádoby doplňoval.



(Obr. 30)



(Obr. 31)

Žáci pracovali se zájmem. Zjišťovali už v průběhu práce, jaké předměty mají ostatní skupiny, a při prezentaci prací zaujatě poslouchali své spolužáky. Skupinky představily své práce. Se žáky jsme hovořili o tom, jak se předměty změnily a zda se používají. Práce s předměty žáky velmi zaujala, stejně tak i následující vyučovací hodina.

Z hlediska kognitivních cílů žáci řešili úkoly, které vyžadovaly nejenom pamětné osvojení informace, ale i aplikaci těchto poznatků a jejich následnou analýzu.

Žáci se tak cvičili v rozvoji kompetence k učení při novém pracovním postupu, kompetence k řešení problémů, v případě kdy uvažovali nad využitím předmětu i kompetence komunikativní při obhajování svých stanovisek.

2. vyučovací hodina – listiny (rodné listy)

Ve druhé části vyučovací jednotky se pracovalo s listinami. Žáci dostali každý rodný a úmrtní list jedné osoby. Úkoly vypracovávali do pracovních listů. Děti pracovaly s údaji, které se týkaly pro ně neznámých lidí. Dívky pracovali s listy Kateřiny Gösslové, chlapci četli rodný a úmrtní list jejího manžela Viléma Nebohého. U otázek v pracovním listu, které vyžadovaly zjištění potřebných informací z encyklopedie, byla uvedena nápověda, kde hledat. V úvodu jsme společně s žáky vyvodili, ve kterém století žila Kateřina Gösslová a její manžel. Dětem jsem sdělila, že je to moje praprababička a že jejich praprababička tedy bude o trochu mladší, ale také se pravděpodobně narodila ještě v 19. století

Žáci se úkolu zhostili velmi dobře. Práci zahájili téměř bez rozpaků. U obou skupin se vyskytla vůdčí osobnost, která přišla s řešením úkolu jako první a v případě potřeby pomohla dalším. Tím se stalo, že v některých řešeních se opakovala stejná chyba. Spolupráce mezi dětmi však nevadila, naopak byla ceněna, protože, jak bylo dětem sděleno, i výzkumníci si mezi sebou radí.

Dívky pracovaly s pracovním listem 1, který obsahoval osm otázek. Čtyři z nich bylo možné zodpovědět z přiložených dokumentů (rodný a úmrtní list), ke splnění druhé poloviny otázek žáci potřebovaly využít encyklopedií. První otázka vyžadovala pomoc encyklopedie. Žákyním chvíli trvalo, než našly odpověď na otázku - který panovník vládl v českých zemích, když se Kateřina Gösslová narodila. Právě řešení tohoto úkolu dívky pojaly jako skupinovou práci. Nakonec dospěly díky výzkumné práci ke správnému řešení: „*Jo tady, hele, František Josef I (1830 – 1916). A ona se narodila 1876, takže to souhlasí.*“

Při řešení druhé otázky - zažila otevření Národního divadla v Praze, pokud ano, kolik ji bylo let - jsme narazili na problém, ve kterém roce bylo oficiálně otevřeno Národní divadlo. V testu jsem původně počítala s rokem 1883, ovšem děti často používaly rok 1881. Nakonec jsem tedy uznala obě varianty za správné. Důležitá

v tomto úkolu byla schopnost vyhledat informaci a na jejím základě úlohu vyřešit. V encyklopedii byla zmíněna obě data jako důležité mezníky v historii Národního divadla, tedy na základě tohoto úkolu žáci zjistili, že ne vždy jsou výsledky získané bádáním zcela jednoznačné.

Třetí, čtvrtý a pátý úkol vyplýval z listin. Žákyně neměly problémy s jejich splněním. Šestá otázka odkazovala na spolupráci s druhou skupinou. (Musely se zeptat chlapců, kdy se narodil Vilém Nebohý, aby mohly odpovědět na otázku, zda Kateřina Gösslová žila déle než její manžel.) Úmrtí Kateřiny Gösslové zvládly vyčíst z německého úmrtního listu a nakonec úlohu vyřešily všechny dobře.

Potíže činily poslední dvě otázky. Pouze čtyři z jedenácti žákyň zodpověděly správně otázku - kolik ji bylo let, když došlo k události, která vedla do té doby k největšímu světovému konfliktu, jak se události a konfliktu říká. Náročné na úloze bylo rozpoznat, co se myslí do té doby největším světovým konfliktem, správně použít rok a ještě spočítat, kolik let bylo osobě z listin na začátku světové války. Úloha vyžaduje schopnost aplikace znalosti a následnou analýzu. I když jsem původně myslela, že žáci s dopomocí encyklopedie pojmenují událost (Sarajevský atentát) i konflikt (1. světová válka), ukázalo se, že nikdo z nich Sarajevský atentát nezná. Proto jsem tedy odpověď obsahující 1. světovou válku počítala za správnou. Na poslední otázku - kolik státních uspořádání na území českých zemí zažila - odpověděly správně dvě dívky. Hlavním problémem bylo pravděpodobně neporozumění otázky.

Chlapci pracovali s pracovním listem 2. Rovněž odpovídali na osm otázek. Úvodní otázka pracovního listu 2, která byla totožná s první otázkou v pracovním listě 1, jim činila menší obtíže než dívkám. Přesto však asi kvůli nepozornosti nebyla úspěšnost stoprocentní tak jako u děvčat. Druhá otázka, týkající se Národního divadla, byla hodnocena stejně jako u pracovního listu 1. Třetí, čtvrtou, pátou a šestou otázku bylo možné zodpovědět po pečlivém prostudování dokumentů a nečinily žákům potíže. Jen u otázky týkající se vyznání se objevil problém s porozuměním tomuto výrazu. Žáci ho neznali, nahradila jsem ho tedy slovem „náboženství“. Jeden žák na otázku neodpověděl, ostatní ji vyřešili.

Předposlední otázka - kolik mu bylo let, když došlo k události, která vedla do té doby k největšímu světovému konfliktu - dopadla oproti děvčatům velmi dobře. Všichni chlapci přišli na to, že konflikt se jmenuje 1. světová válka. (Sarajevský atentát

ani zde nepojmenovali.) Pracovní list 2 zahrnoval ještě jednu doplňující otázku - kolik mu bylo let, když došlo k druhému velkému světovému konfliktu - Chlapci dobře pochopili, že je to 2. světová válka. Chybovali však při řešení této úlohy v početních úkonech.

Poslední otázka byla náročná - kolik státních uspořádání na území českých zemí zažil - nikomu se nepodařilo otázku zodpovědět. Z odevzdaných prací bylo možné vyčíst, že někteří žáci neporozuměli výrazu „státní uspořádání“. Uváděli například: „1. světová válka, 2. světová válka, národní obrození, Pražské jaro, Národní divadlo“. V závěrečném zhodnocení jsem žákům vysvětlila, která státní uspořádání Vilém Nebohý za svého života zažil. Zeptala jsem se jich pro porovnání, kolik státních uspořádání za svého života zažili oni? Děti vytušily, že jedno.

Ze zhodnocení žákovských prací vyplynulo, že dívky jasně zvládly prvních šest úkolů. Byly to úkoly zaměřené na vyhledávání přímo v listině a jejich následné použití v odpovědi. Poslední dva úkoly jim však činily potíže. Chlapci nedokázali dostatečně odpovědět na poslední otázku. Ovšem otázka předposlední u nich dopadla o mnoho lépe než u děvčat. Rovněž neměli problémy se zodpověděním prvních šesti otázek, ale vyskytla se tam nepozornost. Více také pracovali každý sám a méně se radili mezi sebou. Překvapivé bylo, že žáci neměli větší problémy s přečtením ozdobného písma, jak jsem mylně předpokládala.

Žáci odevzdali pracovní listy a následovala reflexe. Jednak jsme se zaměřili na obtížnost jednotlivých úkolů a jejich správné řešení, jednak jsem žákům na pozadí života Kateřina Gösslové přiblížila dobu vzniku Československé republiky. Žáci poznali podobiznu prezidenta Masaryka a správně určili, se kterými mincemi mohla Kateřina Gösslová z listin platit (mince s Marií Terezií ne, s podobiznou Františka Josefa I ano, s Masarykem ano, vydaná v roce 1933 ne, protože zemřela roku 1931).

Žáci zhodnotili práci v této hodině kladně. Odpovídali na otázku, zda je více zaujaly předměty, či listiny. Patnáct dětí (převážně děvčata) zvolilo předměty, devět dětí (převážně chlapci) listiny. Celkově byla tato vyučovací jednotka vydařená a v práci dětí jsem se setkala s jejich upřímným zájmem. Žáci v hodině projevili schopnost propojovat informace, které se vztahují ke konkrétní osobě se souhrnnými dějinami. Žáci analyzovali listiny na dílčí informace a následně k nim připojovali poznatky, které vyčetli z encyklopedií. Syntéza těchto informací umožnila odpovědět na otázku.

7.4 Židovství za 2. světové války – příběh o opravdovém přátelství

7.4.1 Příprava na vyučovací jednotku

Výzkumná otázka: Jaký byl osud jedné židovské dívky za 2. světové války?

Cíl: Žák pojmenuje problémy života židovského děvčete za 2. světové války a racionálně zhodnotí její jednání. Žák vyjmenuje několik omezení, která byla nasměrována proti židovskému obyvatelstvu již před 2. světovou válkou.

Pomůcky a prameny: příběh židovské dívky za 2. světové války

Časová dotace: 45 minut

Evokace: Vzpomeňte si, co víte o postavení Židů za 2. světové války. Řekněte si to nejdříve ve dvojicích. Následuje vytvoření myšlenkové mapy na tabuli.

Uvědomění: Žáci sedí v kruhu. Učitel čte žákům příběh židovské dívky. (Uvádím níže.)

Čtení zastavuje a ptá se žáků, proč se asi postavy příběhu zachovaly tak, jak je to popisováno. Učitel se ptá, zda si žáci umí přestavit, jak by se zachovali oni. Učitel také k jednotlivým částem příběhu podává vysvětlení. Snaží se, aby se žáci na příběh dívali z různých stran (árijská kamarádka Boženka). Kdy se Boženka zachovala odvážně? Mohla podle vašeho mínění Boženka plně chápat Evu poté, co všechno Eva za války prožila? (http://www.zmizeli-sousedce.cz/oprojektu/metodika_litomysl.pdf) Učitel ukáže žákům fotografie Evy a její rodiny. (Příloha 12)

Reflexe: Proč k takovýmto příběhům docházelo? Jaké z toho plyne ponaučení? Jaká jsou práva všech lidí?

Příběh o opravdovém přátelství

Eva Dušková (roz. Freyová) se narodila 23. března 1930 v Plzni. Do Litomyšle se s rodiči přistěhovala roku 1934, a to do vily, kterou postavil její dědeček pan Finger pro dcery Micii (Sgallovou) a Markétu/Margaretu (Freyovou) /dnes ulice Kapitána Jaroše č. p. 428/. Evin tatínek Viktor Frey se narodil 10. dubna 1901, Evina maminka Markéta 27. dubna 1909. Seznámili se v Litomyšli, kam Viktor jezdil z Plzně za babičkou Breitenfeldovou. V roce 1933 nastoupil Viktor Frey do ocelárny v Mostě a dostal na starost sjednávání zakázek. Na tu práci měla firma tři zaměstnance – jednoho pro Sudety, jednoho pro Prahu, zbytek připadl panu Viktorovi. Aby nemusel dojíždět daleko, postavil v Litomyšli společný dům s Fingerovými a Sgallovými.

Eva začala chodit do tzv. cvičné obecné školy. Dnes tu sídlí Vyšší odborná škola a Střední pedagogická škola. Do první třídy v září 1936 nastoupilo 35 dětí. Mezi prvňáčky seděla i Boženka Bartošová. Na měšťance umístěné ve stejné budově učil pan profesor Martínek. S paní učitelkou Trefulkovou se rozhodli, že budou nacvičovat divadlo. Vybrali sedm dětských herců. Pan učitel jim doporučil Boženku. Jednou měla být Boženka Kašpárkem. Potřebovala černé cvičky, ale neměla je a její rodiče na ně ani neměli peníze. Tehdy jí pomohla Eva – půjčila jí svoje. Tak Boženka hrála divadlo a Eva byla pyšná, že její cvičky také účinkují. Tím začalo velké přátelství mezi Židovkou a árijkou.

Boženka Skálová (roz. Bartošová) se narodila stejně jako Eva roku 1930. Její tatínek Antonín byl mistrem cementářem, maminka Marie kuchařkou. Eva byla „z lepší rodiny“ a jedináček. Podstatně chudší paní Skálové připadalo, že její kamarádka měla spoustu věcí, asi všechno, co si přála. Přesto prý nebyla Eva vůbec namyšlená ani panovačná. Hrála na klavír, dobře se učila, ale vůbec jí nešlo kreslení. Eva se s Boženou rychle skamarádila. Často se navštěvovaly. Hrávaly si u Freyových s panenkami, na zahradě si házely míčem a skákaly přes švihadlo. Ke svačině měly vždycky nějakou dobrotu. „Jednou jsem byla u Evy v sobotu, měli zrovna šábes“, vzpomíná paní Skálová. „Bylo tam moc lidí, určitě Fingerovi a Sgallovi. Jejich Milan kamarádil s mým bratrem Tondou. Mluvílo se německy.“ Šli spolu i do synagogy. „Byl to nádherný dům. Pamatuji se, že muži měli na hlavách klobouky a chodili dokola kolem oltáře. Bylo to tam celé ve zlatě a v červené barvě“.

Když Němci zabrali vilu na ulici Kapitána Jaroše, zřídili v patře kanceláře NSDAP a v přízemí mateřskou školkou. Sgallovi se odstěhovali k babičce Sgallové a Freyovi na dnešní Smetanovo náměstí č. p. 113 k babičce a dědečkovi Freyovým.

Eva přestala roku 1940 chodit do školy. Maminka Boženě říkala, že Židům to Němci zakázali a že by si měla dál chodit s Evou hrát: „Chodila jsi tam dřív, měla bys i teď.“ Božence to připadalo normální. Do bytu Freyových na náměstí se chodilo z boční ulice. Musela



Markéta a Viktor Freyovi s dcerou Evou, 1936



Eva Freyová, 1936

na návštěvu chodit potmě, aby to nikdo nevěděl. „S Evou jsme si hrály s panenkami a různé společenské deskové hry. Také jsem jí říkala, co se právě učíme. Dostala jsem vždy nějakou svačinu, i když byla válka a všechno bylo na lístky.“ Evu chodila domů učit Židovka Věra Štolcová, která už měla po maturitě.

Do Terezína odjela Eva s rodiči o tři dny později než ostatní litomyšlští Židé, protože Evin tatínek byl představeným židovské obce v Litomyšli a měl ještě nějaké povinnosti. Boženka o Evě pak celou válku nic nevěděla. V Terezíně se Eva setkala s Anitou Fischerovou. Hodně spolu kamarádily. Odlišovaly se od ostatních. V jejich heimu (dětském domově) bylo hodně dětí ze sirotčince, které měly jiné zvyky a chovaly se k Evě a Anitě ošklivě. Aby se holčičky v heimu nějak zabavily, vymýšlely pro ně jejich vychovatelky různé činnosti. Jedna rakouská umělkyně (Friedel Dicker-Brandeisová) je učila malovat. Jednou dostala Eva balíček, kde bylo trochu sádla a cukru. Eva si namazala kousek chleba, ocukrovala ho



Eva s maminkou Markétou Freyovou, 1940

a celý snědla. Žádné děti se o jídlo nedělily. Dodnes si pamatuje, jaká to byla dobrota. Evě v Terezíně zemřeli dědeček i tatínek. Dědeček Julius Frey zemřel v době zákazu vycházení z kasáren 28. dubna 1943. Pan Viktor dostal chřipku. Přechodil ji a pak měl zánět pohrudnice. Stonal 14 měsíců. Zemřel 23. června 1944. Zrovna kvetly šípky. Eva jeden kvítek utrhl a zasunula ho za víko rakve. Funkce správce obce, kterou pan Viktor vykonával před deportací, jeho ženu a dceru až do jeho smrti chránila. Po jeho smrti šly Eva i její maminka nejbližším transportem, tj. 12. října 1944, do Osvětimi. Když už stály v Osvětimi na rampě, šel kolem nějaký Němec, těsně se k nim přiblížil a zamumlal: „Říkejte, že je vám víc než 16 a mří než 45 a hlase se na těžkou práci.“ Paní Freyová vzala tatínkův kabát a hodila ho přes Evu, aby vypadala

mohutnější. To asi bylo štěstí. V Osvětimi byla Eva s maminkou od 14. října do 28. října 1944. Pak je vezli tři noci a dva dny do Lenzing bei Vöcklabruck (pobočka Mauthausenu). Tam pracovaly v továrně. Když se blížila fronta, byla paní Freyová tak zesláblá, že ani nemohla chodit a do práce ji spoluvězeňkyně nosily na improvizovaných nosítkách. Američané přijeli do tábora, který Němci den před tím opustili, 5. května 1945. Když Eva řekla mamince, že už jsou volné, paní Freyová řekla: „To už je stejně jedno.“

První skupina zachráněných odjela domů v průběhu května. Eva a její maminka ale až 19. června 1945, protože paní Markéta byla dlouho slabá. V Litomyšli nejdříve bydlely u Filků na „Bělidlech“; na podzim, když se uvolnil jejich dům, se paní Freyová s dcerou do něj nastěhovaly. Bydlely s nimi i „bábinky“ – jejich příbuzné, které byly osvobozeny v Terezíně. V září nastoupila Eva do kvarty litomyšlského gymnázia, kde se zase setkala s Boženou. Musela udělat zkoušky z nižších ročníků. Maminka jí obstarala učitelku na český jazyk a matematiku. Vedle toho chtěla Eva stihnout ještě spoustu dalších věcí: učila se hrát na klavír a na akordeon, chodila na angličtinu, do skautu, na keramiku, do rytmiky. Po maturitě odešla Eva do Prahy. Chtěla studovat psychologii, ale nakonec se přihlásila na Filozofickou fakultu Univerzity Karlovy „na řeči“. Přijata byla na knihovnictví, které také vystudovala.

Eva se po maturitě s Boženou viděla vždy po pěti letech na sjezdech spolužáků. Ale k paní Markétě Freyové chodila Božena častěji. Když zemřela, přišla k Božence Eva se svou dcerou Hankou, aby ji spolu „oplakaly.“

7.4.2 Výzkumné ověření

Výzkumná otázka: Jaký byl osud jedné židovské dívky za 2. světové války?

Cíl: Žák pojmenuje problémy života židovského děvčete za 2. světové války a racionálně zhodnotí její jednání. Žák vyjmenuje několik omezení, která byla nasměrována proti židovskému obyvatelstvu již před druhou světovou válkou.

Časová dotace: 45 minut

Datum provedení: 19. 4. 2012

Škola: ZŠ Strossmayerovo náměstí 4, Praha 7

Ročník: 5. A

Počet přítomných žáků ve třídě: 24 (z toho 12 dívek a 12 chlapců)

Hodina byla zahájena myšlenkovou mapou na téma židovství za 2. světové války. Žáci vytvořili tuto myšlenkovou mapu: *koncentrační tábory – násilné, židovská hvězda na kabátě, nebyli oblíbení, děti – převýchova*. Vyučovací jednotka byla vedena metodou rozhovoru s dětmi o příběhu židovského děvčete. Čtení jsem zastavovala a vysvětlovala dětem historické pozadí situací. V průběhu čtení jsem žákům pokládala následující otázky. Uvádím také odpovědi žáků.

„Co to byly Sudety?“ – Žáci správně odpověděli, že pohraničí. Dodala jsem, že toto území bylo připojeno k Německu. Děti ještě doplnily, že zbytek země byl pojmenován Protektorát Čechy a Morava.

V části příběhu, kde se píše o tom, jak se rodina Freyových neměla z pohledu majetkových poměrů špatně, jsem žákům vysvětlila, že Židé byli často schopní obchodníci a dokázali si vydělat dost peněz. Ostatní lidé jim to záviděli, tedy jak už jsme řekli na začátku u myšlenkové mapy, přestávali být Židé oblíbení.

„Kdo to byla árijka?“ – Odpovědi dětí: „*Němka, světlavá*“

„Co je to šábes?“ – Žáci nevěděli, vysvětlila jsem.

„Co je to synagoga?“ – Odpověď žáka: „*židovský kostel*“

V následující části příběhu: „*Do bytu Freyových na náměstí se chodilo z boční ulice. Musela na návštěvu chodit potmě, aby to nikdo nevěděl,*“ jsme se s žáky zamýšleli nad tím, proč se musela Boženka (árijská kamarádka židovské dívky Evy) takto chovat. Děti správně vytušily, že by z toho mohla mít rodina Boženky potíže. Na

otázku - proč měla maminka Boženky strach, že kamarádí se Židovkou – jeden žák odpověděl: „*Báli se, že se jim něco stane.*“ V této situaci žáci projevili schopnost pohledu na celou situaci i z druhé strany. Dále v textu jsem se ptala:

„Co bylo v Terezíně?“ – Odpověď žáků (*koncentrační tábor*) byla doplněna. Byl to pracovní tábor, odkud se Židé posílali do dalších koncentračních táborů. I hlavní hrdinka příběhu s maminkou odtud byly odvezeny do Osvětimi.

Po přečtení části textu, kde se píše: „*Říkejte, že je vám víc než 16 a míň než 45 a hlaste se na těžkou práci,*“ následovala otázka, proč v koncentračním táboře Eva s maminkou lhaly o svém věku. Po počáteční nejistotě jeden z žáků řekl: „*aby se nedostaly do plynu.*“

Během čtení příběhu a odpovídání na otázky někteří žáci projevili schopnost hlouběji se zamyslet nad vážnějšími tématy. Odpovědět na dvě závěrečné otázky žáci zvládli dobře.

1. Kdy se Boženka zachovala odvážně?

- „*Když chodila za Evou, i když se to nesmělo.*“

2. Mohla Boženka plně chápat Evu poté, co všechno Evy za války prožila?

- „*Ano, díky vyprávění Evy.*“
- „*Ne, nemůže si to představit.*“
- „*Ne, nemohla, protože to necítila.*“

U této otázky se rozpoutala diskuze, zda ano, či ne. Nakonec se žáci shodli, že když člověk takto špatné věci nezažije, tak asi není schopen je doopravdy pochopit.

Během reflexe hodiny se jedna žákyně dodala:

„*Je mi líto, co se stalo. Němci mají teď pocit viny, i když všichni nebyli špatní. Já si neumím představit, že by někdo z mých předků měl na tom podíl. Já bych se pak cítila, že za to můžu taky. Němci nacistům uvěřili, že to myslí dobře. Hodně z nich to tak nemyslelo.*“

Na základě této připomínky jsme s žáky diskutovali o tom, že za zločiny druhé světové války mohli nacisté. Je to přesnější vyjádření než Němci. Zeptala jsem se dětí,

proč zrovna Židé byli posíláni do koncentračních táborů. Vysvětlovali si to tak, že nebyli oblíbení. Jedna žákyně se správně zamyslela nad tím, že Židé byli vždy přijímáni ostatními rozpačitě. Tuto správnou úvahu jsem rozšířila. Právě toho využili nacisté a vštěpovali lidem další záminky, proč jsou Židé špatní. Naprostá většina lidí, kteří volili nacisty, však neměla tušení, že chtějí Židy zabíjet v koncentračních táborech. Zeptala jsem se také dětí, proč k tomu všemu vlastně došlo. Odpověď jednoho z žáků byla: „*Byla krize.*“ V této chvíli se do rozmluvy vložila i třídní paní učitelka a vytvořila určitou paralelu s dneškem. Upozornila jsem děti na to, že dnes se máme dobře, ale je nutné se zamýšlet nad tím, komu uvěříme. Je jednoduché nyní říci, když už máme časový odstup od té události, že to bylo špatně. Z historie bychom se měli poučit, aby se nikdy neopakovaly hrůzy, které se staly. Jeden chlapec se zeptal, jestli je příběh opravdu pravdivý. Ač jsem žákům na začátku řekla, že budeme číst pravdivý příběh, nebyl si jist. Ukázala jsem dětem ještě fotografie Evy, jejího domu a rodiny.

Žákům příběh konkrétního dítěte v jejich věku hodně pomohl pochopit situaci Židů za 2. světové války. Záměrně jsem ve třídě vybrala dvě dívky, které se spolu kamarádí, a zeptala jsem se jich, zda si umí představit, že by se najednou spolu měly přestat kamarádit kvůli svému původu. Některý z politiků by rozhodoval o jejich dalším životě. Bylo patrné, že nad tím přemýšlí celá třída a zásadně to odmítá. Stejně tak jako by nechtěli, aby někteří směli chodit do divadla a jiní ne. V dětech vyvolaly tyto informace pohoršení a samozřejmě dávaly najevo, že by se jim to nelíbilo.

8 Prezentování a interpretace dat

8.1 Porovnání výsledků vstupního a výstupního testu

Vstupního i výstupního testu se účastnilo 19 žáků. Tato čísla tedy figurují v tabulkách a vyhodnocení. Procentuální vyobrazení je pouze orientační. V přílohách 13 a 14 uvádím podobu testu a žakovské řešení.

Úloha č. 1) Podtrhej v následujícím úryvku z pověsti o sv. Václavu informace, které si myslíš, že se opravdu staly (jsou to fakta).

Úkol je zaměřen na rozlišování mezi fakty a fikcí. Snaží se žáky seznámit s tím, že každá historická událost má svou interpretaci. Interpretace jsou založeny na faktech, ovšem bývají také doplněny fiktivními informacemi. Žáci si mohli vyzkoušet práci historika, který se snaží vypátrat, jak se daná událost asi odehrála. Zjistili během práce, že rozlišit fakta a fikci, a to především u událostí, které jsou velmi dávné, není vždy zcela možné. Cílem úlohy bylo, aby žák na základě svých znalostí odhadl, které věci se asi doopravdy staly. Z hlediska historického myšlení je zde důležité uvědomění si toho, že interpretace historických událostí se zakládá na studiu historické látky a je výsledkem dlouhodobého rozmyšlení.

Úlohou jsem zkoumala, jak si žáci vedou ve schopnosti číst legendu jako zdroj historických informací a zda dokážou kriticky zhodnotit informace obsažené v historickém vyprávění. Části textu, které žáci označili, jsem rozdělila do následujících kódů. Kódy jsem vytvořila podle nejčastěji se objevujících zatržených částí textu, které jsou podle dětí fakty. Uvádím výčet získaných kódů:

Kníže Václav – osoba knížete jménem Václav

Hrad Boleslav – existence hradu s tímto jménem

Boleslav přepadl bratra – přepadení Václava vlastním bratrem

„Nechci ti oplácet stejné stejným“ – výrok Václava poté, co byl napaden Boleslavem

Kostel – Václav mířil do kostela

Přepadení Václava – průběh přepadení Václava Boleslavovými přívrženci

28. září 935 – datum Václavova zabití

Odjezd do Prahy – Boleslavova skupina odjela po Václavově zabití bojovat do Prahy

Číselné údaje znamenají, kolik žáků označilo příslušný kód.

Kódy	Vstupní test	Výstupní test
kníže Václav	4	8
hrad Boleslav	10	10
Boleslav napadl bratra	13	14
„Nechci ti oplácet...“	1	6
kostel	7	6
přepadení Václava	16	16
28. září 935	7	13
odjezd do Prahy	3	6

Žáci ve výstupním testu více zaznamenávali jména (Václav, Boleslav) a datum Václavova zabití. Z pohledu historika jsou totiž tyto informace důležité.

Zajímavostí je, že žáci zaznamenali ve výstupním testu Václavův výrok: „Nechci ti oplácet stejné stejným.“ Ačkoliv z historického hlediska nemůžeme považovat tento výrok za fakt, vyjadřuje významný posun v myšlení žáka v hodnotové oblasti. Žák tím dává totiž najevo své přesvědčení o pravdivosti Václavova chování a vlastně souhlasí s jeho morálními postoji. Tento výstup považuji za inspirující, právě kvůli přesahu do hodnotového systému žáka.

Diskuse:

V porovnání s teoretickými východisky lze najít tyto souvislosti. Jak uvádí Levstiková a Barton (2011) historie nikdy není jednoznačný příběh. I ostatní autoři jako například Vass (2003) nebo Cooperová (2007) považují historické romány, legendy a celkově všechna vyprávění, která se vztahují k dějinným událostem jako cenné zdroje

pro vyučování. Ukázalo se, že žáci přijímají legendu o sv. Václavovi jako víceméně pravdivou a předložené interpretaci věří. Legenda pro některé však splývá s pohádkou, a tak při uvažování o historické validitě různých jejích částí nemají velkou potřebu přemýšlet. To se shoduje s výzkumy Jiránka (1974), který píše, že jakmile je žákům v období konkrétně operačního myšlení přednesen příběh o slavných lidech nebo obdobích v historii, tak v žácích může rozvíjet představivost nebo mravní a estetické city (k čemuž došlo u výroku „Nechci ti oplácet stejné stejným.“). Žáci však často nejsou schopni si promítnout představy o sdělovaných událostech na časovou osu. Dodává, že děti pak událost chápou jako literární vyprávění.

Podle Cooperové (2007) jsou žáci mladšího školního věku schopné postřehnout rozdíly v interpretaci událostí a také si mohou vybudovat schopnost hledání faktů v historickém příběhu. Důležité však je, aby si uvědomili, že situace, která je popisována se takto pravděpodobně stala, ale protože je tomu již hodně dávno, tak nemůžeme s určitostí vědět všechny detaily.

Z testů vyplynulo, že si žáci většinou nekladou otázky, které by se ptaly po pravdivosti příběhů.

Úloha č. 2) Zamysli se nad tím, proč v centru Prahy na jednom z hlavních náměstí stojí právě socha sv. Václava. Uveď všechny důvody, které tě k tomu napadnou.

Úloha se zaměřuje na schopnosti žákovy historické argumentace. Cílem bylo, aby žák odůvodnil, proč stojí na Václavském náměstí socha sv. Václava. Hledání souvislostí a hlubší zamyšlení se nad věcmi, které dítě obklopují, propojování minulosti s přítomností a odůvodňování jsou významné aspekty historického myšlení.

Uvádím nejčastější odpovědi žáků.

Vstupní test	Výstupní test
<i>svatý, mírumilovný, chytrý</i>	<i>Je to svatý a slavný kníže, je to hrdina.</i>
<i>Socha je tam, aby uctila památku sv. Václava.</i>	<i>Chytrý, odvážný, nebojácný.</i>
<i>Je to patron českých zemí.</i>	<i>Vzpomínka na dobrého člověka.</i>
<i>Byl zavražděn vlastním bratrem a po smrti se stal slavným.</i>	<i>Je patronem české země.</i>
	<i>Byl zavražděn vlastním bratrem.</i>

<i>Nejlepší kníže české země</i> 8 bez odpovědi	<i>Nejlepší kníže české země</i> <i>Protože nás chrání a je pro nás důležitý.</i> <i>Byl svatý a všechny významné akce se děly právě tam (pod jeho dohledem).</i> 4 bez odpovědi 1 odpověď nesprávná
--	--

Po porovnání vstupního a výstupního testu dojdeme k závěru, že posun žakovských odpovědí se odehrál především v jejich kvalitě. Odpovědi byly propracovanější a promyšlenější. O polovinu méně žáků na otázku neodpovědělo. Čtyři žáci však na otázku nenalezli odpověď ani ve vstupním ani ve výstupním testu, a tedy nevykázali zlepšení. Šest žáků dokázalo vypracovat svou odpověď, jelikož ve vstupním testu buď neodpověděli vůbec, anebo jen stručně. Jejich odpovědi ve výstupním testu vykazovaly zamyšlení se nad otázkou a obsahovaly argumenty. Příkladem je odpověď jedné žákyně uvedená v souhrnu odpovědí výstupního testu jako poslední. Ve vstupním testu neodpověděla, ve výstupním byla její odpověď jedna z nejzajímavějších.

„Byl svatý a všechny významné akce se děly právě tam (pod jeho dohledem).“

Žák ve vstupním testu odpověděl, že sv. Václav *„nebojoval za práva Prahy.“* Ve výstupním testu však uvedl, že *„nás chrání a je pro nás důležitý.“*

Odpověď dalších žákyň vychází z pohledu přijímání sv. Václava jako hodného a rozumného člověka – *„protože lidé na něho vzpomínají“* nebo v jiné odpovědi *„vzpomínka na dobrého člověka.“*

Stejně tak se častěji objevilo ve výstupním testu zdůvodnění, že sv. Václav je patronem české země. Souhrnně si žáci ve výstupním testu v této otázce polepšili. Jejich odpovědi jsou promyšlenější a podávají více argumentů.

Diskuse:

Socha sv. Václava stojí podle dětí na Václavském náměstí, protože sv. Václav byl důležitou osobou v našich dějinách. Z výše citovaných odpovědí je znát, že ve

výstupním testu většina žáků byla schopna zamyslet se nad touto problémovou otázkou a jelikož jsou děti z Prahy, tak dobře pochopily, o kterém náměstí se mluví.

Wineburg (2001) považuje otázky, které vyžadují hlubší zamyšlení a především podávání argumentů za klíčové pro rozvoj žákovských kompetencí, a to nejen v oblasti historického myšlení. Shoduje se s Vassem (2003), který říká, že je nejdříve nutné rozvíjet žákovy dovednosti myslet, aby mohlo být plně podporováno historické myšlení dítěte. Z úlohy vyplynulo, že žáci uznávají sv. Václava jako významnou osobu českých dějin, které přisuzují dobré vlastnosti. Důležité je, že při zodpovídání otázky, a to především ve výstupním testu, bylo zřejmé, že se učili podávat argumenty pro své vyjádření.

Úloha č. 3) Jak historikové vědí, co se v dějinách stalo?

Úloha testuje povědomí žáků o tom, kde se berou historické interpretace a z čeho lze zjistit, co se stalo v minulosti. Zjišťuje, zda žáci chápou, že je historie stále objevována z rozmanitých zdrojů. Cílem bylo, aby žák formuloval, jak se podle něj lidé dozvěděli o tom, co se stalo v minulosti.

Žáci vykazovali následující typy odpovědí:

Vstupní test	Výstupní test
<i>z archeologických nálezů a historických záznamů z kronik a jiných písemných dokumentů z vyprávění (lidé si povídali o historii)</i>	<i>Zůstaly různé staré listiny a zprávy, co se stalo. Našly se nějaké věci z té doby. Protože v dávných dobách se psaly kroniky, ale často není jisté, jestli se to doopravdy stalo. z pověstí a z povídání si mezi generacemi</i>
4 bez odpovědi	4 bez odpovědi

Žáci dokázali zformulovat odpověď na tuto otázku již ve vstupním testu bez větších potíží. Často odpověď zahrnovala slovo kronika nebo k významu tohoto slova odkazovala, jako v následujícím příkladě:

„Čtou to z knih, které napsali lidé v minulosti.“

Po provedeném experimentu žáci dokázali podat širší odpověď zahrnující i jiné zdroje jako staré listiny, fotografie, předměty, atd. Žáci hodně psali o vyprávění si mezi generacemi, a to už v testu vstupním. Domnívám se, že je důležité, aby si žáci uvědomili, že spoustu informací o (nedávné, ovšem pro ně daleké) historii mohou zjistit povídáním si s rodiči, prarodiči či jinými staršími lidmi. Sami tak vlastně objevují historii.

Jeden žák neodpověděl na otázku ani v jednom z testů. Pět žáků uvedlo kvalitativně hodnotnější odpověď, která ve většině případů obsahovala kromě kronik ještě další prameny, ze kterých se dozvídáme o historii. Uvádím odpověď žáka, který ve vstupním testu neodpověděl, ve výstupním napsal:

„Najdou staré hrady, chalupy, rotundy, staré fotografie a další památky.“

Chlapec naznačil, že o historii se lze dozvídat i díky zkoumání budov a věcí kolem nás. Tento postřeh je velmi významný pro jeho náhled na historii jako na součást přítomnosti. Projevil tak schopnost všimnout si světa kolem něj jako zdroje historických faktů.

Zajímavá je ještě následující odpověď žákyně ve výstupním testu:

„Psaly se kroniky, ale často není jisté, jestli se to doopravdy stalo.“

Dívka si je vědoma důležitého faktu, který říká, že je nutné si informace ověřovat porovnáváním, hledáním v jiných zdrojích, a tím zkoumat jejich pravdivost. Odpověď pravděpodobně vychází z dívčiny zkušenosti z experimentálních hodin, kde se žáci pokoušeli prověřovat pravdivost nabízených informací. Toto považuji za velmi důležité nejenom pro efektivní historické myšlení, ale rovněž pro práci s informacemi všeho druhu. Rozvíjí se tak kompetence k řešení problémů a kompetence k učení.

Diskuse:

Žáci v testech prokázali, že mají povědomí o tom, jak historikové získávají informace o historii. Uváděli především písemné dokumenty, ve výstupním testu přidali i jiné prameny. Například Heyking (2004) uvádí, že je důležité, aby žáci byli seznámeni s tím, jak historikové získávají podklady pro historické interpretace. Upozorňuje na to,

že žáci mají zkusit pracovat s evidencí. Ačkoliv žáci této třídy nejsou zvyklí běžně zkoumat historické prameny, dokázali přijít s výstižnými odpověďmi.

Cooperová (2007) ale i ostatní doporučují, aby si žák vyzkoušel práci s evidencí, a tím lépe poznal, jak se historik dozví o minulosti. Výzkumná činnost historiků se z pohledu dětí zaměřuje především na čtení starých dokumentů a objevování archeologických vykopávek. Barton a Levstiková (2011) k tomu namítají, že práce historika je ještě širší a žáci si ji mohou vyzkoušet v dějepisných hodinách a tím získat ucelenější pohled na to, jak je historie utvářena.

Úloha č. 4) Očísluj fotografie podle doby jejich vzniku.



A



B



C



D

Úkol testuje orientaci žáků v chronologii. Při seřazování fotografií pocházejících z různých období se žák orientuje pomocí znaků, které lze z fotografie vyčíst. Zjišťuje se tak schopnost žáka použít fotografii jako historický zdroj, ale rovněž schopnost přijít na kód, podle kterého úlohu vyřeší. Cílem bylo, aby žák seřadil čtyři fotografie z různé doby tak, jak byly postupně pořizovány a tím tedy prokázal svou orientaci v čase.

Tuto úlohu jsem již do výstupního testu nezařadila. Prezentuji zde výsledky ze vstupního testu, které dokládají, jak jsou žáci schopni orientace v čase podle odhadování stáří u fotografie.

Úlohu řešilo 23 žáků, z toho 14 úspěšně. Zbývající řešení se potýkala s následujícími chybami. Žáci zaměňovali fotografii C a B, se stejnými potížemi se potýkali i ti, kteří zase prohodili D a A. Děti si logicky rozdělily fotografie na černobílé (C a B) a barevné (D a A) a správně usoudily, že ty černobílé jsou starší. Někteří však měli potíže s jejich správným seřazením. Pouze jeden žák fotografie seřadil zcela náhodně tak, že se střídala černobílá s barevnou.

Jelikož jsem byla docela překvapena dobrými výkony žáků v tomto úkolu, rozhodla jsem se ho do výstupního testu znovu nezařadit a se žáky jsem druhý den prošla správné řešení úlohy. Z jejich výpovědí ohledně řešitelských strategií vyplynulo, že v naprosté většině se při seřazování orientovali podle barevnosti fotografie a podle oblečení postav na obrázku. Na nejstarší fotografii jsou děti s pionýrskými šátky, proto byla dětmi určena jako nejstarší. Fotografie B, jakožto druhou černobílou, dali na druhé místo. Tím se dostali k barevným fotografiím, kde znovu podle oblečení usoudili, že fotografie A vypadá moderněji a děti na ní vypadají jako dnešní děti, označili ji tedy jako nejmladší. Fotografie D tak připadlo třetí místo. Výsledné řešení – 1C, 2B, 3D, 4A.

Úloha č. 5) Prohlédni si následující fotografii a napiš všechno, co z ní lze vyčíst (tedy např. kdo, co, při jaké příležitosti ...)

Úloha zjišťuje, do jaké míry žáci dokážou fotografii použít jako historický pramen. Schopnost vyhledávat a vyvozovat informace je důležitou součástí historického myšlení a podporuje vyšší kognitivní operace. Cílem činnosti bylo, aby žák použil starou fotografii jako cenný historický pramen a vyvodil z ní jakékoliv historické informace. Rovněž zkoumala, zda žáci vyvodí, jaké informace můžou vyčíst nebo které z nich jsou důležité pro historickou analýzu pramene.



Vstupní test	Výstupní test
<i>narozeniny nebo svátek narození dítěte bohatší rodina</i>	<i>sváteční příležitost, narozeniny, svátek narození dítěte bohatší rodina se dvěma dětmi u nich doma svatba rodina ve fotoateliéru jdou do divadla stará fotografie šlechtické rodiny otec, matka a dcery</i>
12 bez odpovědi	5 bez odpovědi

Ve vstupním testu si žáci až na výjimky s touto úlohou nevěděli moc rady. Jejich odpovědi byly velmi stručné a žáci spíše hádali příležitost, při které fotografie mohla vzniknout. Po hodině vlastivědy zaměřené na práci se starou fotografií děti už věděly lépe, na co všechno se mohou při popisu fotografie soustředit. Výsledky výstupního testu byly tedy úspěšnější. 11 žáků odevzdalo ve výstupním testu propracovanější odpovědi oproti vstupnímu, z toho 7 ve vstupním testu neodpovědělo vůbec.

Žákyně ve vstupním testu úkol nesplnila, ve výstupním uvedla:

„Tato rodina se šla fotografovat, protože si chtěli udělat fotku do alba. Je to bohatá rodina.“

Její spolužák rovněž odpověděl až ve druhém testu:

„Tahle rodina byla bohatá, měli dvě děti a je to u nich doma.“

Již ze srovnávací tabulky je patrné, že odpovědi ve výstupním testu byly bohatší a rozmanitější. Tento úkol podněcuje u žáků schopnost dívat se na starou fotografii jako na historický zdroj.

Diskuse:

Obrazová evidence je důležitou součástí historických pramenů. Tito žáci předtím nebyli zvyklí pracovat s fotografií jako s historickým materiálem. Pro irské kurikulum (1999) je však práce s obrazovým materiálem součástí vyučovacích metod pro žáky primární školy. Jelikož žáci mladšího školního věku mají podle Piageta tzv. konkrétně operační myšlení, tak je práce s obrazy pro ně výhodná. Fotografie vlastně živě a věrně zachycuje okamžik z historie, který se opravdu stal a žák jakožto výzkumník může být toho svědkem. Proto považuje Cooperová (2007) nebo Mayer (2006) fotografii za velmi podnětné prostředí pro výzkumnou činnost žáka v historii.

Žáci především ve výstupním testu prokázali znaky historického myšlení. Analyzovali fotografii a podle předchozích zkušeností odhadovali její původ (historická analýza a interpretace). Obrazové prameny jsou vhodným protikladem k písemným dokumentům, které patří mezi nejvíce využívaný výzkumný materiál historického bádání. Fotografie v sobě přenese kousek atmosféry minulé doby a působí tak na smysly dítěte. Tak získává vhled do historie také přes smysly, což je podle Asbyho, Gordona a Leeho (2007) klíčové pro porozumění historii.

Úloha č. 6) Jak se dozvíš, kdo byli tvoji předci a jak žili?

Úloha zjišťuje, zda žáci vědí, kde by mohli najít informace o svých předcích. Testuje tak jejich historické myšlení v oblasti genealogických vztahů a popisuje, díky čemu lidé znají své předky a ti zase jejich předky. Cílem bylo, aby žák uvedl, z čeho si myslí, že se dozvídáme o svých předcích. Zkoumala jsem tak, jestli by si žáci byli schopni poradit s takovým úkolem a vypátrat tak něco o své minulosti.

Vstupní test	Výstupní test
<i>z rodokmenů a z příjmení od rodičů a prarodičů (zeptám se maminky nebo babičky)</i>	<i>z rodného listu a z příjmení Od rodičů nebo prarodičů, kteří se to dozvěděli od svých rodičů a prarodičů. (Zjistím, kdo byli rodiče prababičky a její prababička.)</i>
<i>z fotografií a z vyprávění</i>	<i>podle fotografií nebo z vyprávění</i>
8 bez odpovědi	7 bez odpovědi

Vstupní i výstupní test vykazoval tuto položku častěji nezodpovězenou, ti kteří odpovíděli, však uváděli zajímavé myšlenky. Žáci odevzdali odpovědi ve výstupním testu propracovanější a uváděli tam více možných zdrojů, kde by se mohli dozvědět o svých předcích. 7 z 8 žáků, kteří na otázku nenalezli odpověď ve vstupním testu, neopověděli ani v testu výstupním. Žáci v jedné vyučovací hodině pracovali s rodnými listy. Z této hodiny si odnesli poznatky týkající se práce s těmito dokumenty, a tedy ti, kteří ve vstupním testu zvládli odpovědět, doplnili svou odpověď ve výstupním testu o možnost zkoumání starých rodných listů. Ti žáci, kteří však neodpověděli, si pravděpodobně nespojili otázku právě s touto hodinou. Požadavek analýzy učiva a činností v minulých hodinách byl pro některé děti nad jejich síly. Druhá polovina třídy však dokázala na otázku odpovědět správně.

Zde uvádím citaci odpovědi, která vykazuje hlubší zamyšlení se nad problémovou otázkou.

„Z rodokmenů, od rodiny, na matrice, na hřbitově.“

Byla jedinou, koho napadl hřbitov. Na hřbitově by hledala podle příjmení. Jiný žák napsal, že by se podíval na internet. Většina dětí uváděla, že by se zeptaly rodičů nebo prarodičů a ti by jim pak případně pomohli s dalším hledáním. Ve výstupním testu někteří žáci zmínili staré fotografie, které by jim ukázala jejich babička. Více jak polovina dětí, které psaly oba testy, by si s úkolem poradila.

Diskuse:

Žáci řešili další problémovou otázku a zamýšleli se nad tím, jak by zjistili něco o svých předcích. Velká část dětí odpověděla, že by se zeptala rodičů nebo prarodičů. Bage (2000) mluví o tom, jak je důležité, aby si děti povídali se staršími generacemi. V dialogu s nimi se utváří spousta nových znalostí. Také Barton a Levstiková (2011) píší o osobní historii dítěte jako o prvním článku pro studium historie. Tuto osobní historii se žák nejlépe dozví od svých rodičů.

Barton a Levstiková (2011) uvádí velmi zajímavé vysvětlení toho, jak můžeme žákům na jejich vlastní minulosti ukázat výzkumné strategie historiků. Tím se tato diskuze úzce váže také k úkolu číslo 3), který se zaměřuje na to, jak historikové ví, co se v dějinách stalo. Barton a Levstiková (2011) v jejich výzkumu zadali žákům úkol,

aby vytvořili plánec o své minulosti. Děti měly sepsat nejdůležitější mezníky v jejich životě. Sami žáci přišli na to, že musí nejprve rozhodnout, které události byly důležitější a které méně důležité. Zeptali se rodičů a ti jim vyprávěli o tom, jak začali chodit nebo kdy jim vyrostl první zub. Děti se správně ptaly, jak si můžou tím být jisté, když si to nepamatují.

Je to výborný příklad, na kterém mohou děti pochopit, jak se lidé dozvídají o historii a o svých předcích. Historie celého lidstva je vlastně ukázána na minulosti jednoho člověka.

Úloha č. 7) Dokážeš odhadnout, ve které době žila tvoje praprababička?

Cílem úlohy bylo prověřit, zda mají žáci hrubou představu, ve kterém století žila jejich praprababička. Zjišťovala jsem tak žákovskou schopnost orientace v historickém čase. Úloha ukazuje, jak je žák schopen odhadnout počet generací, které musí odpočítat a prokázat tak vlastní nadhled a úroveň historického myšlení.

Vstupní test	Výstupní test
9 správných odpovědí (47%)	14 správných odpovědí (74%)

Ve vstupním testu se objevila třikrát odpověď v 18. století, jednou v 17. – 18. století a jednou v 16. století. Ve výstupním testu se znovu objevila třikrát odpověď v 18. století, ale jen jedna z nich pocházela od stejného žáka. Starší doba se ve výstupním testu neobjevila. Některé odpovědi byly možná náhodné (vstupní test – 1925, výstupní test – 18. století), u jiných došlo k opravení (vstupní test – 17. – 18. století, výstupní test – 1890). Mnozí žáci si zapamatovali data narození osob, jejichž rodné listy zkoumali v rámci jedné z hodin experimentu. Proto byli potom schopni odpovědět na tuto otázku správně a ještě i s docela velkou přesností (1890).

Diskuse:

Otázka zkoumá vnímání času dětmi. Výše citovaní autoři se shodují, že orientace v čase je pro žáky velmi náročná. Představit si, jak dlouhá doba uplynula, než se vystřídaly čtyři generace, znamená pro žáky mladšího školního věku abstraktní úkol. Přesto však byli žáci, kteří již ve vstupním testu odpověděli správně. Otázka zněla: Ve které době žila tvoje praprababička? Kdyby v otázce bylo, ve které době se narodila, tak by byl úkol ještě těžší. Takto je rozpětí let, kdy žila, docela široké, takže žáci měli větší pravděpodobnost, že s odpovědí uspějí.

Jelikož dobu devatenáctého století jsme s žáky hodně v rámci experimentálních hodin probírala, tak jich bylo více, kteří ve výstupním testu vykazali správné odpovědi. Je tady však možnost, že si vlastně zapamatovali, že čtvrtá, pátá generace před námi se narodila v devatenáctém století, ale stejně je možné, že to některé děti opravdu zvládly vyvodit. Dawson (2002) ve svém výzkumu uvádí, že je nutné smysl pro vnímání času cvičit dlouhodobě. Orientovat se v čase je tedy stejné jako hrát na hudební nástroj. Musí se cvičit.

Úloha č. 8) Dokážeš se zorientovat v dokumentu a vyhledat jakého povolání byl otec Adolfa a kdy se narodila jeho babička z matčiny strany?

Mezi kompetence historika patří schopnost vyhledávat ve starých dokumentech. Proto tedy žáci dostali za další úkol zjistit ze starých rodných listů informace. Tento úkol je založen na analýze dokumentu. Cílem bylo, aby žák vyhledal informace ze starého dokumentu. Úloha zkoumala, jak žáci zvládnou orientaci v dokumentu, jejich kompetence k řešení problémů a jejich schopnost historické analýzy.

Republika Československá. Česchoslovakische Republik. Respublica czechoslovachia.

Nr.-Kch. 86.

Křestní knihy sv. 25.
Taufbuch Band. 25.
Liber baptiz. tom. fol.

Rodný a křestní list.
Geburts- und Taufschein.
Testimonium natiuitatis et baptismi.

Česká Lípa

Česká Lípa

Den, město a rok Tag, Monat, Jahr Dies, mensis et annus	Jméno Namen Nomen	Náboženství Religion Religio	Otec Vater Pater	Matka Mutter Mater	Kmotř Paten Patrin
16. 3. 1902	Josef Pallmann	řím. kat.	Něbohyt, dělník obuvník v Č. Lípě č. 69- manž. evanj. Josefa	Matěrina, manž. dcera Jana Gös- sela v Písnici	Adolf Václav v Č. L. Václav Gös- sela Oliva Heiger
roku d. Jahres ann	1902	mužské	Něbohyt, dělník v Písnici č. 99, okres: Písnice a Lány, rož. Pachmarové. Narož. 8. IV. 1886.	Matěrina, manž. dcera Jana Gös- sela v Písnici a Marie, rož. Plachov- Narož. 3. X. 1875.	Poznámka Anmerkung Adnotatio
Porodní asist. Geburtsassistent Obstetrix	Marie Jandausková v Č. Lípě	Lože Abstammung Thorus			

Dáno z úřadu
Gegeben vom
Datum in officio

15. února 1936

Štátní úřad
Staatliche Behörde

Vstupní test	Výstupní test
6 správných odpovědí (32 %)	13 správných odpovědí (68 %)

Ve vstupním testu dokázalo 32 % žáků úlohu správně vyřešit. Předpokládala jsem, že úspěšnost bude nižší, protože žáci se s tímto typem úkolu častokrát nesetkali. Úloha je vlastně zaměřena mimo jiné na schopnost orientace v textu. Rodný list je psaný starším ozdobným písmem, s čitelností však nebyly větší problémy. Někteří žáci zapomněli odpovědět na druhou část otázky nebo otázku nezodpověděli vůbec.

Ve výstupním testu se úspěšnost zvedla na 68 %. Dalších 5 žáků (26 %) odpovédělo jen na jednu z otázek (povolání otce nebo narození babičky). Na základě zkušenosti z experimentálních hodin si už žáci s tímto úkolem tedy poradili dobře. Některé děti přepisovaly datum narození babičky z římské číslice (3. X.) na arabské (3. 10.) nebo vysvětlili, že se narodila v říjnu. Zkusili si tedy, že výzkumník se při studiu starých dokumentů musí potýkat i s různými odlišnostmi v zapisování oproti dnešku.

Diskuse:

Při zkonzultování tohoto úkolu s odbornou literaturou dospějeme k těmto závěrům. Historická analýza je schopnost, kterou by měl mít každý historik. Jelikož žáci pracují metodou „Já, historik“ je práce s dokumenty nutná pro jejich výzkumnou činnost. Vass (2003) píše, že žák si potřebuje vyzkoušet řešit problémy, se kterými se potýká historik, což při zkoumání starého rodného listu zažil.

Rodný list je docela složitě členěn, tedy nejprve se žák musel zorientovat. Následovalo rozluštění zdobného písma a nalezení požadovaných informací. Tuto schopnost si žáci odnáší i do dalších vyučovacích předmětů a oblastí běžného života. Mimo to si rozvíjel historické myšlení a učil se pracovat s evidencí.

Úloha č. 9) Spoj předměty, které k sobě patří. Co mají tyto předměty společného?

Úloha mapuje vývoj předmětů. Připravuje žáky na to, že artefakty lze využít jako zdroje historického vědění. Zkoumá, jak jsou žáci schopni propojit své znalosti a zkušenosti a přijít na kód, díky němuž vytvoří z nabízených starých a moderních předmětů dvojice. Žák porovnává minulost s přítomností, čímž tato úloha zkoumá jednu z oblastí jeho historického myšlení. Cílem bylo, aby žák spojil předměty na obrázcích a vysvětlil, proč tak postupoval.

Vstupní test	Výstupní test
11 úplných odpovědí	17 úplných odpovědí

Ve vstupním testu dokázalo zcela správně odpovědět 11 žáků. Ve výstupním testu se objevilo 17 úplných odpovědí. V obou variantách se vyskytlo správné řešení spojování předmětů, ovšem již nezodpovězená otázka „Co mají předměty společného?“. U vstupního testu to bylo čtyřikrát, u výstupního jedenkrát. Pokud se vyskytla nějaká chyba ve spojování předmětů, tak to bylo v záměně vah, telegrafu nebo mobilního telefonu.

Naprostá většina žáků pochopila, podle čeho mají předměty spojovat. Odůvodnění byla následující:

„Jsou to ty samé věci, akorát z jiné doby.“

„Vyrábějí se modernější věci a věci z dřívější doby byly stejně použitelné. Ale modernější věci dovedou něco víc.“

„Fotoaparát používaný v historii – fotoaparát dnešní doby.“

„Dělají to stejné. Jedna je starší výroba, druhá novější výroba.“

Žáci si s úkolem poradili dobře již ve vstupním testu, ve výstupním testu se objevilo více odůvodnění a také si opravili některé mylně spojené dvojice v testu vstupním.

Diskuse:

Jednou z částí historického myšlení je podle amerických standardů (1996) porovnávání minulosti s přítomností. Na tom se nejlépe ukáže, jak se svět změnil.

Jak píše Vass (2003), Vella (2006) nebo Torrez a Waring (2009) artefakty jsou pro žáky v období konkrétních operací vhodnou učební pomůckou, jelikož žáci potřebují konkrétní hmatatelné předměty. Během experimentálních hodin s nimi fyzicky pracovali. V testu prokázali, že jsou si vědomi toho, jak se svět a předměty během času mění. Staré předměty totiž svědčí o době, kdy byly vyrobeny. Každý předmět má svou vlastní historii a je tak vlastně němým pamětníkem minulých dob. Ashby, Gordon a Lee (2007) k tomu dodávají, že práce s artefakty prohlubuje zážitek dítěte z historie, což přispívá k snazšímu osvojení si historie u žáka.

Úloha 10) Jaký je rozdíl mezi těmito dvěma fotografiemi?

Další úkol je také zaměřen na porovnávání minulosti s přítomností. Cílem bylo, aby žák srovnal dvě fotografie a rozpoznal, v čem se liší a v čem se shodují. Žák si uvědomuje rozdíly mezi dnešní a dřívější dobou, což je jednou z hlavních cest, jak dětem zpřístupnit porozumění historii



Vstupní test	Výstupní test
18 správných odpovědí	18 správných odpovědí

Úloha č. 10) činila žákům nejmenší potíže. Výsledky vstupního a výstupního testu jsou stejné. Jeden žák neodpověděl na otázku ani v jednom z testů. Žáci správně pochopili, že mají porovnat stáří fotografií. Odpovídali takto:

„Jedna fotka je černobílá a ta je starší než ta barevná.“

„První fotografie je z minulosti. A ta druhá je z přítomnosti.“

„Věkový rozdíl a časový rozdíl.“

„Ta levá fotka je starší = starší fotoaparát. A ta napravo je novější = nový fotoaparát.“

„Je to jinde focené, je na tom někdo jiný a jedna je černobílá a druhá barevná.“

„Fotka vpravo je mladší, fotka vlevo je starší, pozadí je barevné u fotky vpravo, taška u fotky vpravo je lepší, horší oblečení u fotky vlevo“

Poslední citace je zajímavá, protože žák píše, že taška na nové fotografii je lepší než ta na staré. Toto přesvědčením dětí, že všechno nové je lepší než staré, bylo možné pozorovat už v průběhu experimentu.

Další řešení úlohy je následující:

„Jedna fotografie je z 2. světové války a ta druhá je o 20-30 let mladší.“

Žák se snažil uvést dobu, ze které fotografie pocházejí. Správně určil, že starší fotografie pochází z doby před 2. světovou válkou (tato odpověď se vyskytla ve výstupním testu, kdy už měli žáci za sebou hodinu na židovství za 2. světové války a prohlíželi si podobné fotografie), druhá fotografie je sice mladší asi tak o 50 – 60 let, ale oceňuji na této odpovědi snahu o odhad a zařazení do let. Podobně k řešení úkolu přistupovala jeho spolužačka, která napsala:

„Tato fotografie je černobílá z 20. století. Ta druhá je z 21. století a je barevná.“

„Děti dříve měly kožené tašky a musely chodit oblékané do školy ve školním úboru,“ uvedla jedna žákyně.

Zaměřila se na popis oblečení, tedy tak určila rozdíl mezi fotografiemi. Jeden chlapec popsal, co fotografie vyjadřují. Uvedl tedy:

„Starší vzdělání – novější vzdělání.“

Diskuse:

Rozmanité odpovědi žáků daly nahlédnout do jejich vnímání reality a starých věcí. Diskuse má mnoho společného s diskusí u předcházejícího úkolu. I zde je porovnávána přítomnost a minulost, tentokrát za pomoci fotografií.

Zajímavostí je žakovské vnímání reality jako něčeho lepšího, než bylo v minulosti. Viz například následující žákův výrok.

„Barevná fotografie už je z této doby, kdy se už fotí normálními foťáky.“

Dětské výroky se shodují s tím, o čem ve svém výzkumu píše Barton a Levstiková (2011). Děti mladšího školního věku jsou přesvědčeny o tom, že všechno, co máme dnes, je to nejmodernější a lidé už konečně přišli na všechny vymoženosti. Za „normální“ považují dnešní svět, svět v minulosti jim takový nepřipadá. Proto je důležité žáky upozorňovat na to, že lidé v každé době měli pocit, že jejich vynálezy a

způsob života je tím nejběžnějším. Děti by měly pochopit, že lidé v minulosti si nepřipadali hloupí nebo nemoderní, jediné tak mohou lépe porozumět historii.

Úloha č. 11) Přiřaď obrázky k středověku, novověku – 18. a 19. století, 20. století a současnosti.

Úloha testuje žákovskou orientaci v historickém čase. Zkoumá, do jaké míry dokážou žáci své znalosti o historii zasadit do časového uspořádání dějin. Tato kompetence je nedílnou součástí rozvinutého historického myšlení žáků. Cílem bylo, aby žák přiřadil obrázky ke století a prokázal tak schopnost vhledu do historie a chronologické myšlení.

Vstupní test	Výstupní test
1 úplná odpověď	2 úplné odpovědi

Tento úkol byl pro žáky velmi náročný. Ve vstupním testu se jedné dívce podařilo přiřadit všechny obrázky správně. Pět žáků zvládlo úkol s jednou chybou. Problematický byl obrázek sídliště. Jelikož fotografie je černobílá, žáci ji mylně přiřazovali k 19. století tak jako ostatní černobílé fotografie. Obrázek zobrazující školu byl druhým, který činil potíže. Na druhou stranu naprostá většina žáků zvládla správně zařadit fotografie k současnosti. Pět žáků test odevzdalo se dvěma chybami, ostatní se třemi a více chybami.

Ve výstupním testu se žáci nepatrně zlepšili, ovšem plného počtu bodů dosáhli jen dva. Čtyřikrát udělali jednu chybu, pětkrát dvě a šestkrát tři. Tedy většina žáků zvládla dvě třetiny obrázků přiřadit správně.

Úloha č. 12) Přiřaď obrázky k časové ose.

Tato úloha je založena na podobném principu jako úloha předcházející. Zde však bylo cílem, aby žáci přiřadili obrázky z různých dějinných období k časové ose. Úloha zkoumá schopnost žáků zařadit určitý výjev z historie do doby, což je důležitá kompetence historického myšlení.

Vstupní test	Výstupní test
1 úplná odpověď	1 úplná odpověď

Úloha č. 12 byla nejproblémovějším úkolem. Dvě žákyně dokázaly přiřadit všechny obrázky správně, ale každá vždy jen v jednom testu. Práce s časovou osou byla pro žáky velice náročná.

Po vstupním testu jsem zjistila určité nedostatky v tomto úkolu. Žáci zapomínali přiřazovat obrázky, které jsou pod časovou osou, a rozdělení časové osy na století a období pro ně bylo matoucí. Proto jsem tedy úlohu do výstupního testu trochu upravila. Časová osa ve výstupním testu je znázorněna nikoliv bodově, ale každé století má jedno okénko. Odkazuji se tak na výzkumy Vasse (2003) a Jiráňka (1974), které ukazují, že bodové rozdělení je nepřesné, protože neznázorňuje století jako trvání. Ovšem vlastní chybou jsem žákům připravila ještě jeden těžký úkol v rámci této úlohy. Časová osa začíná desátým stoletím, ačkoliv k ní přiřazují také obrázek pravěku. Některé děti se tím nechaly zmást a přiřadily pravěk do desátého století společně se sv. Václavem. Šest žáků však obrázek pravěku nepřipojili k vyznačené časové ose, ale naznačili, že patří daleko před desáté století, a poradili si tak s úkolem velmi dobře.

Diskuse:

Týká se jak úkolu č. 11), tak také úlohy č. 12). Oba jsou totiž zaměřeny na žákovu orientaci v čase a jeho chronologické myšlení.

Jiránek (1974) ve svých výzkumech uvádí, že časová osa je konstruována podobně jako pojem čísla. Je tedy nutné, aby byla k utváření tohoto pojmu přístupováno s porozuměním a trpělivostí. Stejně tak jako Vass (2003) Jiránek dospěl k závěru, že

časová osa v podobě bodů není pro žáky mladšího školního věku výhodná, jelikož nerozvíjí jejich operační myšlení. Jiránek (1974) říká, že časová osa není místem geometrických bodů, ale časových intervalů. Vass (2003) tedy navrhuje řešit časovou osu okénky, které více symbolizují procesualnost času.

Také z výzkumu Vyskočilové (1976) vyplývá, že žák prvního stupně základní školy v důsledku malých osobních zkušeností, které jsou nutnou součástí chápání historie, má potíže s promítáním historických událostí na časovou osu. Vyskočilová (1976) a Jiránek (1974) doporučují žáky připravovat na chápání historického času pomocí cykličnosti dní v týdnu, částí dne (ráno – poledne – večer). Tato propedeutika porozumění uspořádání časových jednotek je podle Jiránka (1974) klíčem k chápání historicko-časových vztahů.

Úloha č. 13) Kolik let je to od doby, kdy byl vyhlášen samostatný československý stát?

Cílem úkolu bylo, aby žák na základě znalosti faktu vyhlášení samostatné ČSR spočítal, kolik let uplynulo od doby jejího vyhlášení. Zkoumá se tak schopnost žáků zorientovat se v zadání úlohy a testuje se, jak jsou schopni myslet na vyšších kognitivních úrovních.

Vstupní test	Výstupní test
5 správných odpovědí	5 správných odpovědí

Vstupní a výstupní test dopadl téměř stejně. Na otázku odpovědělo 26 % dětí. Ti stejní žáci dokázali odpovědět i ve výstupním testu. Důvod neúspěšnosti ostatních žáků se ukázal v obtížnosti zadání úkolu. Během experimentálního vyučování vícekrát zaznělo datum vzniku ČSR, ovšem ne všechny děti si ho zapamatovaly. Hlavní těžkostí bylo však přijít na to, že nejdříve potřebují vědět datum vzniku státu, poté si uvědomit, jaký rok je teď, a následně tyto roky od sebe odečíst a zjistit odpověď na otázku. Ve vstupním testu se dvakrát objevila početní chyba, ovšem myšlenka byla dobrá, tedy jsem řešení uznala za správné.

Diskuse:

Úloha souvisí s předcházejícími. Rovněž je zde nutné chápání historického času. Úkol je náročný na logické myšlení, jelikož se neptá jen na znalost, ale znalost je klíčovou pro vyřešení úlohy. Wineburg (2001) píše, že úloha, ve které je znalost faktu samozřejmá pro správné zodpovězení, je úlohou rozvíjející myšlení, a tudíž je pro žáky cenná. Otestuje se tím tak formální znalost, jelikož odpověď se na ní zakládá, ovšem žák také musí při formulování odpovědi prozkoumat materiál, zvážit pro a proti, či některá tvrzení odmítnout (tedy provést analýzu) a následně přijatá stanoviska v mysli seřadit a zorganizovat (syntéza). V tu chvíli myslí, což je jedním z hlavních cílů vyučování. Žáků, kteří úlohu zodpověděli správně, nebylo mnoho. Wineburg (2001) však uvádí, že dlouhodobějším procvičováním jsou žáci schopni zodpovídat úlohy tohoto typu.

Úloha č. 14) Poznáš, kde to je na obrázku a co se tam děje? Podle čeho jsi to poznal/a?

Cílem úlohy bylo, aby žák zanalyzoval fotografii a vyvodil z ní indicie, které směřují k úspěšnému zodpovězení otázky (socha sv. Václava, Národní muzeum, datum v pravém dolním rohu, shromáždění lidí). Testuje se, jak jsou žáci schopni si poradit s úkolem, který po nich vyžaduje složitější zamyšlení se nad problémem. Pro splnění úkolu je nutno porovnat podobu dnešního Václavského náměstí s jeho podobou před 94 lety.



Úlohu č. 14) jsem pro vyhodnocení rozdělila do dvou otázek a každou z nich vyhodnotila samostatně.

A) Poznáš, kde to je na obrázku?

Vstupní test	Výstupní test
15 správných odpovědí	9 správných odpovědí

B) Co se tam děje? Podle čeho jsi to poznala?

Vstupní test	Výstupní test
10 správných odpovědí	13 správných odpovědí

Z rozdělení na dvě otázky vyplynul zásadní závěr pro tuto úlohu. Ve vstupním testu se žáci zaměřili především na to, aby zodpověděli otázku A). Vysvětlení, které vyžaduje otázka B) se objevilo jen u poloviny z nich. Ve výstupním testu se počet žáků, kteří svou odpověď zdůvodnili, zvýšil. Žáci tak použili pro svou odpověď vyšších myšlenkových operací.

Zde cituji některé práce, které zaznamenaly velký posun v kvalitě odpovědi.

Odpověď žákyně ve vstupním testu byla:

„Na Václavském náměstí.“

Ve výstupním testu už odůvodnila své tvrzení:

„Na Václavském náměstí, vyhlášení československého státu, podle data.“

Odtud směřovala šipka do rohu obrázku, kde je datum odkazující k události.

Data si všimli ještě čtyři žáci, všichni až na jednoho v testu výstupním.

„Je to na Václavském náměstí, konec první světové války. Václavské náměstí, protože je tam socha sv. Václava. Datum 2. 8. 1918.“

Žák neporozuměl významu římské číslice v datu, proto mylně určil datum jako 2. 8. 1918 místo 28. X. 1918. Ve výstupním testu uvedl:

„Konec 1. světové války, jdou k sv. Václavovi děkovat za osvobození.“

V této fázi se objevuje vliv hodiny na téma sv. Václava, kde bylo zdůrazněno, že sv. Václav je pro náš národ důležitý i jako symbol české státnosti, a proto se při důležitých událostech pro náš stát schází lidé u něj.

„Je to Václavské náměstí → socha sv. Václava, muzeum.“

Z odpovědi je patrné, že se žákyně orientovala i podle okolních budov, tedy všimla si budovy Národního divadla.

Jiný žák vytvořil pro obrázek výstižný popis:

„Vyhlášen ČSR stát.“ Stejnou odpověď opakoval i ve výstupním testu.

Většina odpovědí zněla následovně:

„Je to na Václavském náměstí, poznala jsem to podle sochy.“

Diskuse:

V úloze si žáci zkusili porovnávat místa, která znají z dneška s tím, jak vypadaly v minulosti, a zjistili, že z nich můžou sami vypátrat něco nového. Úkol se tak zaměřil na historickou analýzu. Žáci si mohli zkusit práci s pramenem jako historik. Od úkolu č. 5, kde je také práce s fotografií, se liší tím, že tento obrázek se vztahuje k významné historické události a na fotografii jsou indicie, které pomohou výzkumníkovi k rozluštění úkolu.

Na této úloze lze dobře ukázat práci historika. Podle Fertiga (2005) se žáci učí, jak rozlišovat prameny, porovnávat svoje nálezy a závěry s ostatními a interpretovat je, a tak historii raději objevovat, než se ji učit z paměti.

Úloha č. 15) Ke kterému období v dějinách se tento úryvek vztahuje? Dokážeš určit, které skupiny lidí se týká?

Cílem úlohy bylo, aby žák z textu vyvodil, jaké období v dějinách popisuje a aby určil, které skupiny lidí se týká. Tento úkol využívá vyprávění jako materiálu pro prezentaci historie. Předmětem zkoumání je schopnost dětí vyčíst z vyprávění informace, které směřují k zodpovězení otázky. Tedy provést syntézu dosavadních znalostí s tím, co žák vyčetl, a přijít na řešení úlohy.

Vstupní test	Výstupní test
<i>Jsou to Židé posíláni do koncentračního tábora.</i> <i>Židé, novověk</i> <i>2.světová válka, Židé</i>	<i>Tyto Židy posílali do plynových komor.</i> <i>Židé, 20. století</i> <i>Židé v období 2. světové války</i>
8 bez odpovědi	3 bez odpovědi

Odpovědi žáků se ve vstupním i výstupním testu téměř shodovaly. Ve vstupním testu se třikrát objevilo místo 20. století 19. století, ve výstupním testu se to opakovalo už jen jedenkrát.

Jelikož jsem chtěla ověřit, zda jsou žáci schopni nejen poznat, o jakou skupinu lidí ve které době se jedná, ale zda dokážou o ní říct ještě něco více, byla poslední úloha ve výstupním testu rozšířena ještě o jednu otázku: Co si pamatuješ o osudech těchto lidí za 2. světové války?

Uvádím některé odpovědi dětí:

*„Byli neoblíbení, koncentrační tábory, brali jim majetek, těžká práce
(= rasismus).“*

*„Hitler jako vedoucí válek strkal lidi do plynových komor a tam je udusil plyn.
Děti byly odevzdány do německých rodin.“*

„Docházelo k tomu, že Hitler chtěl vyhladit Židy a potom i Čechy.“

„Z dob 2. světové války, kdy byli Židé posíláni do koncentračních táborů a tam vyhlazováni v plynových komorách. Děti starší šesti let musely nosit šestcípou hvězdu s nápisem JUDE (Žid).“

„Židé byli posíláni do koncentračních táborů (např. Terezín), kde buď byli vybráni na práci, nebo do plynových komor. Hodně lidí bylo vybráno do plynových komor, kde umírali. A lidi na práci při té práci umírali.“

Žáci potřebovali při plnění této úlohy nejprve díky textu zjistit, o koho se jedná a k jakému období v dějinách úryvek zařadit. Dále se pak mohli více rozepsat k tomuto tématu. Ve výstupním testu bylo otázek bez odpovědi. Vysoký počet vstupních testů bez odpovědi lze odůvodnit tím, že někteří žáci mohli být zaskočeni formou úkolu a nevěděli, jak úlohu řešit. Poté, co prošli vyučovací jednotkou zaměřenou na židovství za druhé světové války, lépe odhadovali, k čemu se předložený text vztahuje.

Diskuse:

V konfrontaci s odbornou literaturou lze dojít k těmto závěrům. Jak se Cooperová (2007) a Jiránek (1974) shodují, žáci mladšího školního věku jsou s to pochopit historické situace do té míry, do jaké je znají z vlastní zkušenosti. Fertig (2005) píše, že porozumění interpretacím historických událostí u žáků primární školy je zcela závislé na tom, jak žáci chápou chování lidí v přítomnosti. K tomuto stanovisku se hlásí také Barton a Levstiková (2011), kteří dodávají, že učitel musí historii dětem spojit s jejich dosavadním věděním, s jejich zkušenostmi a životem.

K tomuto spojení se životem žáka došlo díky příběhu, který pojednával o dívce ve stejném věku, jako byli žáci 5. ročníku. Výsledky se zde zcela shodují se závěry Bartona a Levstikové (2011), kteří píší, že žáci dokážou pochopit velké historické události, pokud je jim interpretována z pohledu jim blízké osoby. Žáci byli většinou schopni se na situaci dívek podívat kritickým pohledem a zhodnotit jejich jednání. Vykázali tak schopnost porozumění lidem v minulosti, což je podle amerických standardů (1996) jedním z klíčových prvků historického myšlení.

8.2 Vyhodnocení oblíbenosti dějepisné části vlastivědy u žáků

Jednou z věcí, které jsem vstupním a výstupním testem rovněž zjišťovala, byla oblíbenost dějepisné části vlastivědy u žáků. Žáci hodnotili oblíbenost na škále od 1 do 5, kde 1 znamenala, vlastivědu nemám vůbec rád, 5 vlastivědu mám moc rád.

Ve vstupním testu z 19 žáků jedenáct označilo prostřední bod s hodnotou 3, tedy k vlastivědě neměli moc vymezený postoj. Šest žáků označilo 4, která svědčí o větší

oblíbenosti vlastivědy. Dvakrát se objevila 2. U těchto žáků vlastivěda nepatřila mezi oblíbené předměty. Nikdo z dětí neoznačil krajní póly, tedy 1 ani 5.

Žáci dostali ve výstupním testu obdobnou otázku týkající se oblíbenosti jako ve vstupním testu. Měli označit, do jaké míry by patřila dějepisná část vlastivědy mezi jejich oblíbené předměty, pokud by se ji učili vyzkoušeným způsobem. Situace ve výstupním testu, tedy po absolvování experimentálních hodin byla následující. Bod 3 značící průměr se vyskytl osmkrát, což bylo o tři žáky méně než ve vstupním testu. Jeden žák zakroužkoval 2, ovšem jednou se objevila také 1, což znamená, že tomuto žákovi navržený model nevyhovoval. Oproti tomu se sedmkrát objevila 4 a dvakrát 5 znamenající velkou oblíbenost.

Zajímavé bylo sledovat, zda se názor žáků na dějepisné učivo vlastivědy nějak změnil, či zda žáci zůstávali při svém původním přesvědčení. Deset dětí názor na vlastivědu nezměnilo, hodnocení těchto žáků většinou zůstalo na bodě s hodnotou 3, popř. 4. Z odpovědí tří žáků vyplynulo, že by nechtěli pracovat navrženým způsobem. U šesti žáků došlo k posunu v oblíbenosti vlastivědy směrem nahoru, dvakrát se dokonce hodnocení posunulo o dva body výše.

Z výzkumu vyplynulo, že oblíbenost dějepisné části vlastivědy mírně stoupla. Za pozitivní výsledek rovněž považují výskyt krajních pólů škály ve výstupním testu a menší počet žáků klonících se ke středu. Ukázalo se tak, že někteří žáci si vytvořili vlastní názor na dějepisnou část vlastivědy, a to je, jak se domnívám, cenným výstupem.

9 Závěrečná diskuse

V závěrečné diskusi bych ráda shrnula, co jsem se dozvěděla o historickém myšlení žáků primární školy, jakým směrem se ubíralo zodpovídání výzkumných otázek a jak výsledky mého výzkumu korespondují s odbornou literaturou. Cílem mého výzkumu byla kvalitativní sonda do historického myšlení žáka 5. ročníku základní školy. Níže uvádím výstupy, které vzešly z výzkumu, a konzultuji je s názory a výzkumy odborníků.

9.1 Kvalita historického myšlení žáků

Jak lze charakterizovat úroveň historického myšlení žáků 5. ročníku primární školy? Historické myšlení žáků primární školy je pro výzkumníka trochu tajemnou oblastí. Dítě vyjadřuje své myšlenky pomocí řeči, kresby, či jiným způsobem a úkolem učitele je tyto náznaky identifikovat a pomoci žákovi je smysluplně propojit jak s dalšími vlastními myšlenkami dítěte, tak s myšlenkami ostatních lidí.

Úroveň historického myšlení žáků se zakládá na Piagetově teorii různých vývojových stadií myšlení, kterými dítě prochází. Podle Piageta a Inhelderové (2010) se desetileté či jedenáctileté dítě nachází ve stadiu konkrétních operací, tedy vyžaduje při učení konkrétní a jasné příklady studovaných jevů (i když mezi jedenáctým a dvanáctým rokem se začíná z konkrétních představ vymaňovat). K tomu je metoda „Já, historik“ nápomocna díky práci s reáliemi. Žáci v hodinách zahrnujících zkoumání listin a artefaktů pracovali se zájmem a vytvořili zajímavé popisy starožitných předmětů. Soustředili se a tvořivě se zapojovali do procesu učení.

Historie však má také nároky na abstraktnější formu myšlení, což bývá vnímáno jako její nevýhoda při studiu u žáků mladšího školního věku. (Cooperová, 2007) Na žáky jsou kladeny požadavky, aby si představili a pochopili, jak lidé v dávných dobách žili, proč došlo k té dané události nebo kolik času uplynulo od 18. století. Vygotského teorie tzv. zóny nejbližšího vývoje (Gardner, 1999) vysvětluje, že i tito žáci mohou zvládnout určité obtížnější úlohy. Během poslední experimentální hodiny vlastivědy,

kteřá se zabývala osudem židovské dívky za 2. světové války, se některé děti zamýšlely nad jejím osudem a pokusily se trochu vcítit do její situace a pochopit její jednání. I když tato činnost není pro děti v tomto věku jednoduchá, je to cenný zdroj porozumění historii vyžadující určité formy abstraktního myšlení.

Jak píše Wineburg (2001), každý se vyvíjí individuálně, tak lze očekávat velké rozdíly mezi úrovní historického myšlení žáků v jednotlivých obdobích vývoje člověka. U žáků, kteří se účastnili provedeného experimentu, byly zpočátku znatelné rozdíly ve schopnostech vnímání historie. Obecně někteří žáci přemýšleli spíše v nižších kognitivních rovinách. V úvodní vyučovací jednotce se žákyně chtěly učit předložené informace o sv. Václavu nazpaměť, ačkoli to nebylo nutné. Pamětní učení se historii se pro dívky jevila jako logická metoda, jak získat znalosti z tohoto oboru. Podle Fertiga (2005) by nemělo platit následující tvrzení: Pokud něco nevíme o historii, znamená to, že jsme se to ještě nenaučili nazpaměť. V dalších hodinách žáci více zapojovali vlastní úsudek. Například při tvoření interpretací fotografie nebo zkoumání starožitného předmětu.

Které operace vyžadující historické myšlení činí žákům 5. ročníku primární školy potíže? Historické myšlení lze rozlišit do několika aspektů (viz standardy amerického kurikula: chronologické myšlení, porovnávání minulosti s přítomností, historická analýza a interpretace, výzkumné schopnosti v historii, utváření si vlastních názorů a schopnost rozhodování a empatie), a proto je výhodné se při zkoumání historického myšlení zaměřit na každou z jeho částí zvlášť. Níže uvádím ty aspekty, které žákům činili největší potíže.

Problematické bylo především chronologické myšlení, historická analýza a interpretace. Výsledky výzkumu se shodují s odbornými výklady. Například Jiránek (1974) a Vyskočilová (1976), kteří se shodují s Levstikovou a Bartonem (2011) i Dawsonem (2002), ve svých pracích uvádějí porozumění časovým souvislostem u žáků primární školy jako jednu z nejvíce problematických částí historického myšlení. Jak jsem již v práci výše zmiňovala, žákům činilo potíže přiřazovat události a osoby na časovou osu a odhadovat dobu, ve které osoba žila. Jiránek (1974) a Vass (2003) zde uvádí, že žákovi můžeme pomoci procvičováním běžných časových zákonitostí již od raného dětství. Dále se také ještě shodují na tom, že žák lépe porozumí historii, pokud

rozumí situaci, ve které se osoba nachází. Zde se dostáváme k druhému problematickému bodu, kterým je historická analýza a interpretace.

Historická analýza a interpretace představovala pro děti nový způsob práce. Pro žáky 5. ročníku primární školy byla úloha, která vyžaduje zapojení vlastního názoru a samostatného rozhodování obtížným problémem. Proto tedy zůstává otázkou, do jaké míry jsou žáci primární školy schopni pracovat samostatně a tvořit interpretace historických událostí. Žáci dobře zapojovali vlastní fantazii, ovšem měli tendenci vzdalovat se od tématu a nedržet se historických souvislostí. Cooperová (2007) k tomuto problému uvádí, že je úkolem učitele, aby pro žáka připravil podnětné prostředí, kde dostane prostor pro svůj rozvoj. Někteří tak vyřeší úkoly, které by jinak byly nad jejich síly.

9.2 Způsoby ovlivňování historického myšlení žáků

Jakým způsobem historické myšlení žáků ovlivňují speciální úlohy? Historický výzkum je podnětným prostředím pro tvořivost žáka primární školy. Pokud člověk něco tvoří, přemýšlí u toho. Anderson a Krathwohl (2001) uvádí v Bloomově revidované taxonomii tvořivost jako nejvyšší z myšlenkových operací. Historické myšlení žáků je rozvíjeno díky úlohám, které se zaměřují na to, jak klást zjišťující otázky, jak nacházet vhodné zdroje pro zkoumání, jak třídit, uspořádat a interpretovat historickou evidenci, jak vytvářet soudy díky evidenci a v neposlední řadě jak vysvětlovat interpretace minulosti. Při všech těchto činnostech dochází k rozvíjení historického myšlení. (Fertig, 2005)

Měla jsem možnost pozorovat žáky při práci s evidencí a artefakty a myslím si, že právě rozhovory, které žáci vedou při řešení úkolu, historické myšlení rozvíjejí. Žákyně popisovaly klapesní hodinky. Uvádím část jejich diskuse:

A: „*To jsou hodinky. Podobné používá můj děda.*“

B: „*Vážně? To je tak starý?*“

A: „*Ne, to zase není tolik staré.*“

Vnímání toho, co je a není „staré“ má v tomto případě subjektivní podtext. Jedna z dívek předmět znala od svého dědečka. Nebyl pro ni tedy tak nový jako pro

spolužačku. Dívky diskutovaly o stáří hodinek. Žákyně, jejíž dědeček vlastní podobné hodinky, nepovažovala svého dědečka za tak starého, aby měl starožitné věci. Zato její spolužačka si myslela, že takový starožitný předmět může vlastnit jen starý člověk. V obou verzích docházelo k porovnávání minulosti s přítomností a odhadování časových vzdáleností, což bylo dobrým příkladem historického myšlení.

Které nedostatky v historickém myšlení žáků se daří díky speciálním úlohám zmírňovat? Úlohy, kdy žáci pracovali s listinami a jinými dokumenty, napomáhaly rozvoji historické analýzy u žáků. Příkladem takové analýzy byla situace z hodiny, kde žáci vyhledávali údaje v rodných a úmrtních listech a v několika případech propojovali vyhledané informace s encyklopedickými poznatky. Práce s obrazovým materiálem rovněž podporovala žákovy výzkumné schopnosti v historii, jejich přemýšlení o době, porovnávání minulosti s přítomností a uplatňování vlastních zkušeností. Pokud znali situaci, ve které se osoba na fotografii nacházela, tak jak uvádí Levstiková a Barton (2011) nebo Jiránek (1974) jejich porozumění situaci se projevilo ve výsledné práci. Například žáci popsali, jak si hrají šlechtické děti na koberci. Do popisků vnášeli dnešní dobu, a to například u jiného obrázku otázkou, zda je to první svatba svateččanů na fotografii. Na pozadí interpretací těchto běžných historických situací se žáci učili jak pochopit jednání lidí v minulosti.

Na závěr bych se ještě ráda zmínila o motivaci žáků k práci během experimentálních hodin. Nejvíce žáky bavila vyučovací jednotka zaměřená na práci s předměty a listinami. Žáci pracovali soustředěně, byli zaujati zkoumáním svého předmětu, zajímali se i o předměty ostatních spolužáků a pozorně poslouchali při jednotlivých prezentacích skupin. Po vyučovací hodině se ptali, zda spolu ještě budeme mít vlastivědu. I při ostatních hodinách projevovali zájem o dění. Při hodině zaměřené na židovství pozorně poslouchali příběh a nakonec pohotově reagovali na dotazy. Z toho tedy vyvozují, že žáky nabízené činnosti zaujaly. Radost ze zkoumání historie považují za velmi důležitou. Pokud nás něco baví a máme z toho potěšení, tak dosahujeme nejenom lepších výsledků, ale také si odnášíme více poznatků z naší práce.

Jaký vliv by mělo vyučování metodou „Já, historik“ na historii na primární škole a na myšlení žáků z dlouhodobého hlediska zůstává otázkou. Realizované vyučovací jednotky a testování schopností a dovedností dětí 5. ročníku primární školy v historickém myšlení nasvědčují možnému kognitivnímu posunu žáků v této oblasti.

Závěr

„Vědí to tak, že vzpomínají na to, co se v historii stalo.“

žákyně 5. ročníku ZŠ

Začínám odpovědi jedenáctileté žákyně na otázku ze vstupního testu: Jak historikové vědí, co se v dějinách stalo? Tato otázka a odpověď vlastně symbolicky vystihují cíl této diplomové práce. Chtěla jsem, aby se žáci více nad historií zamysleli, a tak jsem zkoumala možnosti, jak toho docílit. Pro ten účel jsem připravila test a čtyři vyučovací jednotky.

Jak jsem se již zmínila při vyhodnocování testů, osobní vzpomínky jsou důležitou složkou poznávání historie. Pokud spojíme své vzpomínky ještě se vzpomínkami někoho jiného, tak už vlastně zahajujeme drobnou historickou výzkumnou činnost. Nejlépe něco poznáme, pokud to budeme zkoumat. Proto je tedy doporučován historický výzkum jako vhodná metoda objevování historie s žáky. Na základě svých zkušeností mohu dodat, že žáci díky této metodě pracovali se zájmem, soustředěním a vymýšleli zajímavá řešení úkolů. Domnívám se, že pokud je žákům ponechán prostor pro vlastní tvorbu, tak se naučí nejenom novým poznatkům, ale také dojde k rozvoji schopností a dovedností, které by jinak zůstaly stranou. Jsou jimi schopnost historické analýzy a interpretace událostí, práce s evidencí, chronologické myšlení a schopnost vcítit se do situace osoby v historii nebo porovnávání minulosti s přítomností.

Učení se historii metodou „Já, historik“ znamená ptát se. Děti se však potřebují naučit, jak klást smysluplné otázky, které jim pomohou něco vyzkoumat. Proto si myslím, že všechny navrhované činnosti a metody je potřeba s žáky procvičovat delší dobu, aby si na ně mohli zvyknout.

Pro práci na historickém výzkumu žáci potřebují znát základní historická fakta. Hodně informací mohou získat z výzkumu a encyklopedií, ale neodkláněla bych se ani od tradiční metody, kdy učitel žákům některá fakta řekne. Děti prvního stupně základní školy přece jenom potřebují cítit určité hranice, a tak by měl historický výzkum vždy probíhat pod pečlivým dohledem učitele.

Je obtížné zkoumat myšlení člověka, jelikož myšlení nelze spočítat nebo uvést do tabulek. Myšlení se projevuje jednáním. Nechala jsem tedy jednat žáky 5. ročníku základní školy a v jejich pracích jsem vyhledávala znaky historického myšlení. Tyto znaky jsem pak uvedla v této práci a porovnávala je s odbornou literaturou. Na základě toho se domnívám, že používání speciálních úloh v dějepisné části vlastivědy je pro žáky nejenom motivační, ale také připravuje žáky na řešení problémových situací současnosti. Myslím si, že metoda „Já, historik“ může být vhodným vstupem dítěte do světa historie a pomoci mu se v něm lépe orientovat.

Seznam použité literatury

- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. (Eds.) *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Logman, 2001. 289 pp. ISBN 0-8013-1903-X.
- ASHBY, R.; GORDON, P.; LEE, P. *Understanding History*. Eastbourne: Routledge, 2005. ISBN 0-7130-0245-X.
- AUGUSTA, P.; HONZÁK, F. *Československo 1918 – 1938*. Praha: Albatros, 1992. 63 s.
- BAGE, G. *Thinking History 4-14*. London: Routledge, 2000. ISBN 0-750- 70873-5.
- BARTON, K. C.; McCULLY, A. W.; MARKS, M. J. Reflecting on Elementary Children's Understanding of History and Social Studies: an inquiry project with beginning teachers in Northern Ireland and the United States. *Journal of Teachers Education*. 2004, vol. 55, no. 1, pp. 70-90.
- BENEŠ, Z. Co je (dnes) didaktika dějepisu? *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 2, s. 193 – 206, ISSN 1211-4669.
- BRUNER, J. S. *The Culture of Education*. 5th ed. United States of America: Harvard University Press, 1999. 214 pp.
- BRUNER, J. S. *Vzdělávací proces*. Praha: SPN, 1965, 92 s.
- COOPER, H. *Early Years & Primary History 3-11*. Abingdon: David Fulton Publishers, 2007. ISBN10: 1-84312-459-9.
- ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. 3. vyd. Praha: SPN, 1987. 384 s.
- ČAPKA, F. *Vlastivěda 4*. Brno: Nová škola, 2004.
- ČECHUROVÁ, M.; CHALUPA, P. *Vlastivěda 5*. Praha: SPN, 2010.
- DVOŘÁKOVÁ, M.; DVOŘÁK, D. Společenskovědní vzdělání. In SPILKOVÁ, V. (Eds.) *Proměny primárního vzdělávání*. Praha: Portál, 2005. s. 209-223. ISBN 80-7178-942-9.
- EFMERTOVÁ, M. C. *České země 1848-1918*. Praha: Albatros, 1995. 63 s.
- FERTIG, G. Teaching elementary students how to interpret the past. *The Social Studies*. 2005, vol. 96, no. 1, pp. 2-8.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999. 398 s. ISBN 80-7178-279-3.

- HALLDÉN, O. Conceptual change and the learning of history. In J. F. Voss (Ed.). Explanation and understanding in learning history [Special issue]. *International Journal of Education Research*. 1997, vol. 27, no. 10, pp. 201 – 210.
- HALLDÉN, O. Personification in historical descriptions and explanations. *Learning and Instruction*. 1998, vol. 8, no. 2, pp. 131-139.
- HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Budka, 1993. 301 s. ISBN 80-90 15 49-0-5.
- HEJNÝ, M. *Dítě, škola a matematika*. Praha: Portál, 2001. 187 s. ISBN 80-7178-581-4.
- CHMELÁŘOVÁ, I.; RIEBEN, C. J. Rozvíjíme myšlenkové dovednosti žáků? *Moderní vyučování*, 2003, roč. 9, č. 5, s. 8-10.
- JIRÁNEK, F. *Rozvoj myšlení žáků mladšího školního věku při učení základům dějepisu*. Praha: Ústav pro učitelské vzdělání UK, 1974. 31 s.
- JIRÁSEK, A. *Staré pověsti české*. 3. vyd. Praha: SPN, 1959. s. 260-263.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. PUPALA, B. (Eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. s. 161-217. ISBN 80-7178-585-7.
- LEVSTIK, L. S.; BARTON, K. C. *Doing History: Investigation with Children in Elementary and Middle School*. 4th ed. New York: Routledge, 2011. 222 pp. ISBN13:978-0-415-87301-7(pbk).
- MACHALOVÁ, M. Konstruktivistické učební úlohy a jejich role ve vlastivědě. *Komenský*, 2004/2005, roč. 129, č. 5, s. 16-21.
- MANDELOVÁ, H. *Moje vlast: o naši zemi, jejích obyvatelích a minulosti*. Liberec: Dialog, 2007. ISBN 978-80-86761-61-9.
- MANDELOVÁ, H. *Na úsvitu českých dějin*. Praha: Albatros, 1993. 63 s. ISBN 80-00-00203-5
- MAYER, R. H. Learning to Teach Young People How to Think Historically: a case study of one student teacher's experience. *The Social Studies*. 2006, vol.97, no. 2, pp. 69-76.
- PETIŠKA, E. *Čtení o hradech, zámcích a městech*. 2. vyd. Praha: Knižní klub, 1997. 280 s. ISBN 80-7176-557-0.
- PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2010. 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.
- PÍTHA, P. Vlastivěda v Obecné škole. *Moderní vyučování*, 1997, roč. 3, č. 5, s. 7.

- PRŮCHA, P.; MUSIL, M.; KŘEVŇÁK, J. *Historické fotografie rodiny Chotků*. Ústí nad Labem: NPÚ, 2003.
- ROSECKÁ, Z. *Malá didaktika činnostního učení*. Brno: Tvořivá škola, 2007. 98 s. ISBN 80-903397-3-5.
- STARÁ, J. *Plánování výuky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2009, 32 s. ISBN 978-80-7290-418-1.
- STARÝ, K. Možnosti využití revidované Bloomovy taxonomie v praxi. *Komenský*, 2004/2005, roč. 129, č. 5, s. 22-26.
- STRNAD, E. *Věcné učení na základní škole*. Praha: SPN, 1966. 249 s.
- ŠVARŠÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0
- TORREZ, CH. F.; WARING, S. M. Elementary School Students, Artifacts and Primary Sources: learning to engage in historical inquiry. *Social Studies Research and Practice*. 2009, vol. 4, no. 2, pp. 79-86.
- VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (Eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 69-89. ISBN 978-80-247-1734-0.
- Vlastivěda: učební osnovy pro 4. a 5. ročník*. Praha: Fortuna, 1996.
- Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. svazek 1. Praha: SPN, 1958. s. 41-281.
- VYSKOČILOVÁ, E. Konstruktivistické pojetí učiva a učení. *Komenský*, 2004/2005, roč. 129, č. 5, s. 2-16.
- VYSKOČILOVÁ, E. Pokus vyučovat žáky 2. ročníku chápání historického času na základě genealogie. *Komenský*, 1974, č. 9, s. 545-553.
- VYSKOČILOVÁ, E. Vytváření základů historického myšlení žáků 2. ročníku. *Komenský*, 1976, č. 4, s. 341-348.
- WINEBURG, S. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press, 2001. ISBN 1-56639-855-X.

Elektronické zdroje:

DAWSON, I. *Time for chronology?* [online]. Historical Association, 2002 [cit. 2012-06-11]. Dostupné na WWW: <<http://www.thinkinghistory.co.uk/Issues/IssueChronologyTime.html>>

DEAN, J. *The Real E-Learning: Engage, Enquire, Examine, Evaluate*. [online]. Nuffield Primary History, 2002 [cit. 2012-06-11]. Dostupné na WWW: <<http://www.nuffieldfoundation.org/primaryhistory>>

HEYKING, A. *Historical Thinking in the Elementary Years: A Review of Current research*. [online]. University of Alberta, 2004 [cit. 2012-06-11]. Dostupné na WWW: <http://www.educ.ualberta.ca/css/css_39_1/arheyking_historical_thinking_current_research.html>

National Standards for History [online]. Los Angeles: National Center for History in the Schools UCLA, 1996 [cit. 2012-06-11]. Dostupné na WWW: <<http://www.sscnet.ucla.edu/nchs/standards/thinkingk-4.html>>

Primary School Curriculum. [online]. Dublin: NCCA, 1999 [cit. 2012-06-11]. Dostupné na WWW: <http://www.curriculumonline.ie/en/Primary_School_Curriculum/Social_Environmental_and_Scientific_Education_SESE_/History/History_Curriculum/>

VELLA, Y. *Extending Primary Children's Thinking through the Use of Artefacts*. [online]. Faculty of Education, University of Malta, 2006 [cit. 2012-06-11]. Dostupné na WWW: <<http://www.heirnet.org/IJHLTR/journal2/VELLA.doc>>

Seznam příloh

- P1 Pomůcky pro skupinu 1, Sv. Václav – patron české země:
Učebnice vlastivědy pro 4. ročník ZŠ, ČAPKA, F. *Vlastivěda 4*. Brno: Nová škola, 2004. s. 16
MANDELOVÁ, H. *Na úsvitu českých dějin*. Praha: Albatros, 1993. s. 26. ISBN 80-00-00203-5
- P2 Pomůcky pro skupinu 2, Sv. Václav – patron české země:
PETIŠKA, E. *Čtení o hradech, zámcích a městech*. 2. vyd. Praha: Knižní klub, 1997. s. 46-49. ISBN 80-7176-557-0.
- P3 Pomůcky pro skupinu 3, Sv. Václav – patron české země:
JIRÁSEK, A. *Staré pověsti české*. 3. vyd. Praha: SPN, 1959. s. 260-263.
- P4 Pomůcky pro skupinu 4, Sv. Václav – patron české země:
Obrázky „Svatováclavského pokladu“ a popisky, které děti přiřazovaly k obrázkům a předmětům.
[cit. 2012-04-11]. Dostupné na WWW:
<<http://korunovacniklenoty.wz.cz/index2.htm>>
[cit. 2012-04-11]. Dostupné na WWW:
<<http://www.hrad.cz/cs/prazsky-hrad/poklady/korunovacni-klenoty/svatovaclavska-koruna.shtml>>
[cit. 2012-04-11]. Dostupné na WWW:
<http://pro.studenty.sweb.cz/korunovacni_klenoty.html>
- P5 Pomůcky pro vyučovací jednotku 19. století – zachycení dávného okamžiku:
[cit. 2012-04-11]. Obrázky dostupné na WWW:
<<http://www.zamek-vbrezno.cz/nase-daguerrotypie/>>
- P6 Příklad žákovského řešení – pracovní list z druhé vyučovací jednotky
- P7 Příklad žákovského řešení – pracovní list z druhé vyučovací jednotky
- P8 Příklad originálního popisu fotografie:
PRŮCHA, P.; MUSIL, M.; KŘEVŇÁK, J. *Historické fotografie rodiny Chotků*. Ústí nad Labem: NPÚ, 2003.
- P9 Příklad žákovského řešení – pracovní list k práci s listinami 1

- P10 Příklad žákovského řešení – pracovní list k práci s listinami 2
- P11 Pomůcky k vyučovací jednotce Němí světci minulých dob:
[cit. 2012-04-11]. Obrázky dostupné na WWW:
Lidové noviny -< <http://www.vodarenstvi.com/vodarenstvi-cr-2012/vodarenstvi-2011/leden.php>>
Václavské náměstí - <<http://www.nacr.cz/vystavy/osmicky>>
- P12 Obrazový materiál pro vyučovací jednotku Židovství za 2. světové války:
[cit. 2012-04-11]. Dostupné na WWW:
<http://www.zmizeli-sousedem.cz/pracestudentu/weby/litomysl/cz/opr_pra.htm>
- P13 Vstupní (výstupní) test – prázdná verze
- P14 Žákovské řešení výstupního testu

Příloha 1

7. VZNIK ČESKÉHO STÁTU, VLÁDA PŘEMYSLOVSKÝCH KNÍŽAT

Začátkem 10. století se projevuje jako nejsilnější na našem území **kmen Čechů** s vládnoucím **rodem Přemyslovců**. Během **10. století** tak začíná vznikat **český stát**.

Přemyslovci ovládali území při dolním toku řeky Vltavy. Přemyslovská knížata postupně rozšiřovala svou vládu i na další území, která získala sňatky, dohodami, ale nejčastěji bojem.



Znak Přemyslovců

Bořivoj, první známý kníže z rodu Přemyslovců

První Přemyslovec, o kterém se dochovaly písemné zprávy, byl **kníže Bořivoj**. Vládl v Čechách na konci 9. století, tedy ve stejné době jako na Velké Moravě kníže Svatopluk.

Spolu s manželkou **Ludmilou** přijal Bořivoj na Moravě **křest**. Po návratu do Čech oba napomáhali šíření křesťanství a zakládali první kostely.

Za vlády Bořivoje I. bylo knížecí sídlo umístěno na **Pražský hrad**, kde byl také založen kostel.



Kníže Bořivoj
(první písemně doložený český kníže)



Svatá Ludmila
(manželka Bořivoje a babička svatého Václava)

Svatý Václav

Po Bořivojově smrti se stal knížetem jeho syn **Spytihněv**. Ten zemřel bezdětný, proto se vlády ujal jeho bratr **Vratislav I**. Manželkou Vratislava byla kněžna **Drahomíra**. Jejich syn **Václav** byl spíš vychováván babičkou **Ludmilou**. Ta ho vedla ke zbožnosti a zajistila mu vzdělání.

Když Vratislav I. zemřel, byl Václav ještě dítě a o vládu se dělily dvě kněžny: Václavova matka Drahomíra a babička Ludmila. Drahomíra se bála, že ztratí vliv na své syny. Proto nechala Ludmilu zavraždit.

Po několika letech se vlády ujal **Václav**. Byl velmi vzdělaný. Jeho babička Ludmila ho naučila číst a psát, což tenkrát uměl málokdo.



Kníže Vratislav I.
(syn Bořivoje I. a otec svatého Václava)



Kněžna Drahomíra,
(manželka Vratislava I. a matka svatého Václava)



Zavraždění svatého Václava ve Staré Boleslavi

Kníže Václav se dostal do sporů s německým králem. Aby nedošlo k válce, Václav německému panovníkovi slíbil, že mu bude každý rok odvádět poplatek za zachování míru. To se nelíbilo jeho bratru **Boleslavovi**. Připravil na bratra lest. Pozval Václava do svého sídla ve Staré Boleslavi a tam ho nechal zavraždit právě ve chvíli, kdy bratr vstupoval do kostela. Stalo se tak asi v roce 935.

Václav i jeho babička Ludmila byli církví **prohlášeni za svaté**. Kníže Václav byl spravedlivý a mírumilovný, často obdarovával chudáky. V dobách zlých pro náš národ se lidé obraceli k svatému Václavovi jako ke svému **patronovi (ochránci)**. Památku svatého Václava si připomínáme státním svátkem **dne 28. září**.



Svatý Václav (rekonstrukce podoby podle dochované lebky)

O knížeti Václavovi

Kníže Václav byl čtvrtým přemyslovským vládcem. Jeho osoba je významná nejen proto, že se stal našim prvním *světcem* (za svatého byl prohlášen kolem roku 973), ale zejména proto, že se mu podařilo zajistit zemi na řadu let mír a klid. Byl to pro knížete velmi obtížný úkol. Velká Morava na východě byla vyvrácena a počátkem 10. století se toto území stalo jakýmsi nárazníkem před útoky Maďarů. Ti však přesto pravděpodobně několikrát pronikli i do Čech.

Ze západu útočila na naše území vojska německých vévodů a knížat, kteří se chtěli především zmocnit kořisti — zbraní, řemeslnických výrobků a potravin. Jedním z hlavních cílů loupeží byla stáda dobytka. Prozrazuje to samo české slovo: *dobytek* je to, co bylo dobyto.

vládu v zemi i na vztahy k zahraničí. Zřejmě na Boleslavův příkaz byl Václav při svém pobytu na bratrově hradě *Boleslavi* v roce 935 zavražděn. To jsou téměř všechna známá fakta.

Mnohem více údajů uvádějí *legendy*. Podle jejich vyprávění byl Václav vychováván babičkou Ludmilou, která se cele oddala křesťanství. V legendě o svatě Ludmille se vypráví o její mučednické smrti pro víru. Kněžna prý byla natatými vrahy zardoušena vlastním šálem.

Pohanská náboženství ustupovala nové víře zřejmě jen velmi zvolna a často byla potlačována násilím. Podle legend byl Václav zabit pro svou víru a prosazování křesťanství, což vzbuzovalo nenávisť bratra Boleslava. Obdařily Václava mimořádnými ctnostmi a vyličily jeho život velmi

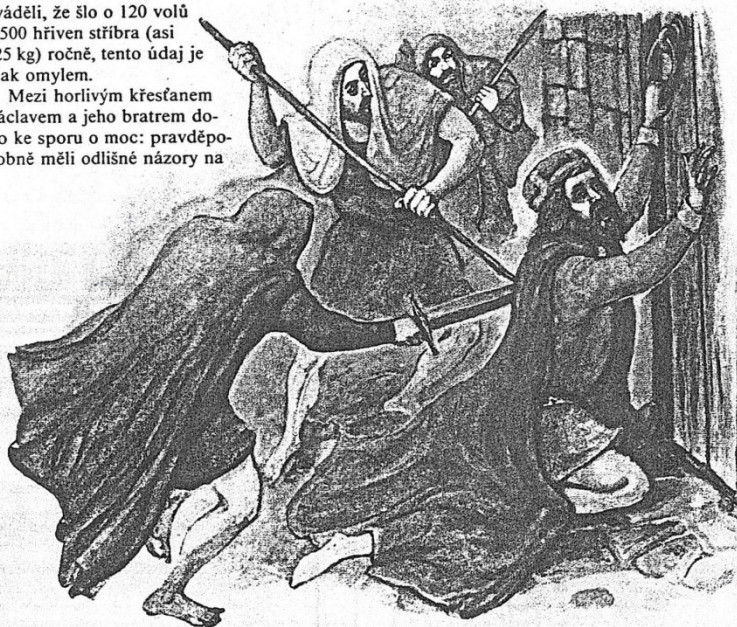
barvitě. Jednu z legend zapsal na přání císaře *Oty II.* biskup italského města Mantovy *Gumpold* někdy před rokem 983. Brzy se rozšířila i v Čechách.

... Jakmile tento hoch nápadně sličnosti a roztomilé povahy dospěl jarého věku jinošského, ještě za života otcova přál si býti vzdělán ve znalosti písma, a když častým žadoněním obměkčil srdce otcovo, byl dán s jeho povolením na Budeč, aby se tu přiučil v umění číst. Jelikož pak byl od Boha nadán rychlou chápavostí, naučil se po krátkém studiu žalmů i četným jiným knihám Písma a vše si vštípil hluboce v paměť... Když se chopil práva v zemi... v rozsuzování byl obezřelý a hotoť se nad každým smilovati... V soukromém styku byl prostý... ve všem počínání skromný a neobyčejný milovník trpělivosti...

Jestliže panovník některého státu chtěl uchránit své území před nájezdy vojsk silnějšího nepřítele, dobrovolně se zavázal odevzdávat mu poplatky a stáda v dohodnuté výši. Tomu se říkalo „*poplatky za mír*“. Určitý čas je například platili i Němci Maďarům. Takovouto dohodu zřejmě uzavřel (snad r. 929) také kníže Václav s německým králem Jindřichem Ptáčníkem. Výše poplatku není známa.

Historikové minulého století uváděli, že šlo o 120 volů a 500 hřiven stříbra (asi 125 kg) ročně, tento údaj je však omylem.

Mezi horlivým křesťanem Václavem a jeho bratrem došlo ke sporu o moc: pravděpodobně měli odlišné názory na



Pomník svatého Václava.

Vždy, když se národu vedlo špatně, když ho sužovali vnitřní i vnější nepřátelé, obracel se s prosbami k prvnímu českému světcí. Náš velký sochař 19. století *Josef Václav Myslbek* ho zobrazil jako rytíře na koni, s korouhví, s níž vede vojska do boje.

Zavraždění knížete Václava se stalo námětem nesčíslných obrazů a knižních ilustrací. Kníže je svými vrahy dostižen a zabit u dveří chrámu, kde hledá útočiště.

padli na kolena a hlasitě slibovali poslušnost. Ještě ten den seznámili svůj lid s Boleslavovým přáním a počali s přípravou stavby. A vypráví se, že Boleslav vybudoval hrad, jemuž dal jméno, a kázal uvnitř hradu postavit kostelík sv. Kosmy a Damiána. Když nadešel svátek těch, k jejichž cti byl kostelík zasvěcen, použil Boleslav příležitosti a pozval knížete Václava na svůj hrad. Věděl, že zbožný starší bratr neodřekne:

O poslední zářijové neděli vsedl kníže Václav na koně a vydal se se svou družinou z Pražského hradu na hrad Boleslav. Přesli Vltavu, přebrodili potok Rokytnici a vstoupili do lesů, které se táhly až k Labi.

Slunce se zachytilo v korunách stromů a odhalovalo první žlutnoucí listy a kníže i jeho doprovod si stírali co chvíli z tváří jemnou pavoučí tkáň. Na všech stranách se začala rozhořívát sláva podzimu a ta sláva znamenala zánik. Knížecí průvodci starostlivě pozorovali známky blížící se zimy a přeli se, zda nadejde tuhá, nebo vlídná zima. Kníže mlčel. Neviditelný průvodce jel s ním v sedle a jeho jméno bylo: úzkost.

Poslední vodou, kterou musili přejít, bylo Labe. A tu, jako by pohled na řeku, která ohlašovala konec cesty, sňal knížeti z ramen neznámou tíhu, pobídl koně, aby co nejdříve vjel do brány bratrova hradu.

Sotva se kopyta Václavova koně dotkla protějšího břehu a Boleslavův hrad bylo už vidět mezi větvemi, vyskočil z houštiny neznámý muž, postavil se knížeti do cesty a zvolal: „Pane, v houštině čeká odpočatý svěží kůň. Zapřisahám tě, usedni na něj a ujížděj co nejrychleji zpátky do Prahy. Boleslav tě do svého hradu vpustí živého, ale živ už hrad neopustíš. Pospěš si, odjed', zachraň se!“

„Nevím, kdo jsi,“ odpověděl kníže, „ale věřím ti. Vím, že mě můj mladší bratr nemá rád. Ale jak bych mohl, můj neznámý příteli, chtít něco jiného, než chce Bůh, který řídí můj osud?“

A kníže Václav pokynul neznámému a rozjel se k hradu.

Toho dne měl hrad dvě tváře. Jednu zjevnou, slavnostní, pohostinnou a přátelskou, a druhou lstivě skrývanou, číhající na vhodný

okamžik, záludnou. Také Boleslav měl dvě tváře. Přátelsky Václava přivítal a zavedl ho do síně, kde bylo všechno připraveno k hostině. Jedli a pili a víno brzy odplavilo obezřelost nepřátel. Utajované meče tu a tam ukázaly své ostří, zableskly se a opět zmizely v záhybech plášťů. Třikrát povstali Boleslavovi spiklenci rozhodnutí zaútočit na knížete Václava a třikrát opět usedli.

Už se smrákalo, když kníže opustil hodovní síň, aby se osvěžil čerstvým vzduchem. Z šera k němu znovu přistoupil neznámý muž a zaseptal:

„Pane, ještě je čas, ještě máš příležitost, snad už poslední. Pospěš a vsedni na koně a ujedeme spolu potmě.“

Ale kníže se místo odpovědi vrátil do hodovní síně, pronesl přípitek, políbil všechny stolovníky, přátele i nepřátele, a odebral se na lože.

Václav a jeho družina spali, Boleslav se sešel se svými k poradě. Jejich hádku zastřela noc černým křídlem. I byla nakonec určena časná jitřní hodina, kdy kníže půjde do kostela k ranní modlitbě. A zavolali kněze toho kostela, aby zamkl kostelní dveře.

Za úsvitu, dříve než si nebe protře oči pokryté mlhou, vstal kníže Václav z lůžka, rychle se ustrojil a spěchal do kostela vykonat jitřní pobožnost. Cestou potkal bratra Boleslava.

„Zdráv buď, bratře,“ zavolal s úsměvem a začal Boleslavovi děkovat za včerejší pohostinství.

Ale Boleslav byl připraven pohostit svého bratra železem. Tasil meč a řál. Stalo se však, že zranil knížete jenom nepatrně. Václav uchopil bratrovu paži, vytočil mu meč z prstů a silou ho přinutil, že Boleslav padl na kolena.

„Nechci ti oplácet stejně stejným,“ řekl kníže, „odlož hněv a rozejdeme se v pokoji.“ Po těch slovech podal bratrovi meč, který mu před chvílí odňal, a pokračoval v cestě ke kostelu.

Boleslav rozrušen tím, co se přihodilo, necítil už v sobě dost síly, aby opakoval útok. Dal se proto do křiku, aby přivolal své přátele, kteří čekali v záloze. Ti vyrazili z úkrytu





a jejich hladové meče dostihly Václava před kostelními dveřmi. V poslední naději se chopil kníže dveřního kruhu, aby si otevřel a našel v kostele útočiště. Dveře byly zamčeny. Svíraje dveřní kruh, přijal rány, aniž se bránil. Ani když vydechl naposledy, nepadl do prachu před svými vrahy. Jeho ruka nepouštěla kruh na dveřích kostela. Kruh kostelních dveří mu byl po celý život blíží než jilec meče.

Zde ho útočníci zanechali a prchli. Hluk probudil kněze Krastěje. Nevěděl, co se děje. Vyšel na nádvoří hradu, prázdné a opět tiché, a spatřil u dveří kostela krev a knížecí tělo nehybné, bez života. Zděšen vyhledal matku Václavovu Drahomíru a společně s ní odnesl mrtvého do svého příbytku. Omyli tělo a s pláčem je uložili v kostele.

To už se hrad Boleslavův probudil a všude panovalo vzrušení. Boleslavova družina pronásledovala bez milosti ty, kdo přijeli s knížetem Václavem, a pobíjela je na prahu nového dne. Onoho pondělí 28. září 935 bylo prolito tolik krve jako v boji s nepřítelem. A když se Boleslavovi přívrženci vypořádali s Václavovými přáteli, rozjeli se do Prahy a pokračovali ve svém krvavém díle i tam. Drahomíra, včas varována, prchla z Boleslavova hradu do východních Čech ke kmeni Charvátů. Nebyla si jista životem.

Boleslav dal Václavovo tělo narychlo pohřbit a pospíšil do Prahy, aby se sám stal knížetem.

Pověst vypráví, že stopy krve na stěnách kostela a na zemi ještě toho dne pečlivě smyli. Zanedlouho se však na týchž místech objevila krev znovu. Umyli ji podruhé a znovu vyšla jako rudé slunce z podzimních mlh. Objevovale se prý ještě dlouho na paměť zlého činu. A vypráví se také, že nejvěrnější Václavův služebník Podiven unikl před pronásledovateli do Němec. Prožil tam dlouhý čas v zármutku, a když se domníval, že v českém knížectví nastal klid, vrátil se zpátky. Chodil pak po cestách, kudy chodil s knížetem Václavem. A čím více na svého knížete vzpomínal, tím méně byl schopen odpustit jeho vrhům. Hle, říkal si sklíčen, tudy jsme spolu putovali ve sněhu a mrazu. Když jsem si po-



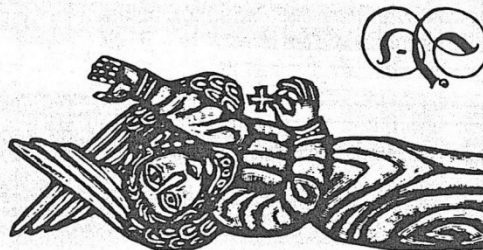
stěžoval, že mně mrznou nohy, poradil mi kníže, abych kladl nohy do jeho stop. Učinil jsem, jak mi poradil, a bylo mi, jako bych kráčel letní vyhrátou loukou. Podiven vzpomínal a nenávisť vyrostla v jeho srdci jako mocná bylina. Chopil se meče a rozběhl se k domu, v němž žil jeden z Václavových vrahů. Zastihl ho v parní lázni a na místě ho probodl. Potom prchl do hlubokých lesů. Když se Boleslav doslechl, že jeden z jeho přátel byl usmrcen Podivenem, dal obklíčit les, kde se Podiven skrýval. V houštinách šťvali Václavova služebníka Podivena jako divokou zvěř. A na místě, kde ho jali, tam ho bez průtahů oběsili.

Mezi lidem se pak říkalo, že Podiven visel na stromě tři léta a nedotkl se ho ani pták, ani dravá šelma, ani tlení. Rostly mu prý i vousy a nehty a vlas mu pozvolna odrůstal a bělel. Boleslav konečně dal Podivenovo tělo pohřbít, ale jeho slavnou pověst pohřbít nedovedl.

I vrahové knížete Václava žili v ústech lidu. Všechny postihl nešťastný osud. Pověst vypráví, že jeden z nich, jménem Hněvsa, si postavil dvůr nedaleko Labe. Neužíval svého statku v klidu. Šílenství ho přepadalo několikrát do roka a jeho potomci mívali na paměť prolité krve červené vlasy. Jiný vrah, který se prý jmenoval Štyrsa, se propadl i se svým koněm, psem a jestřábem ve staroboleslavských lesích do země. Nezbylo po něm víc než jáma, která se zavřela a brzy zarostla trávou. Kdo tudy šel ve výroční den smrti knížete Václava, slyšel prý podivné zvuky. Z hlubin země se ozývalo řehtání koně, psi štěkot i cinkání jestřábova zvonce. Jiní spiklenci prý ohluchli, jiní zaživa uschli a jiní v útrapách odešli ze světa.

Po čase rozhodl kníže Boleslav, aby tělo mrtvého bratra bylo převezeno do Prahy a uloženo v kostele svatého Víta. Rozkázal služebníkům, aby odvezli Václava z boleslavského hradu za noci, tajně. A jak se vypráví, vyjel povoz s mrtvým knížetem potají uprostřed noci z hradní brány s ozbrojeným doprovodem, jako by odvážel vzácnou kořist, které se nesmí dotknout paprsek slunce. Povoz dorazil k Labi a hladina řeky té noci

stoupala a voda se rozlila po lukách. Nebylo v lidských silách dostat se na druhou stranu prudkým, zpěněným proudem. Náhle však není řeka před povozem, ale za ním. Průvodci žasnou. Jejich nohy jsou suché a suchá jsou i kola vozu, a přesto je řeka už za jejich



zády. Spěchají dál svou cestou až k potoku zvanému Rokytнице. Také Rokytnice se vyli-la z břehů a tam, kde byl brod, hučí a syčí divoké vlny. Bezradní stojí Boleslavovi služebníci na břehu. A jako poprvé, stane se i podruhé. Povoz náhle stojí i s průvodci na protějším břehu a může pokračovat v cestě.

A když svítalo, spatřili, že Vltava leží za nimi, a nedovedli si to nijak vysvětlit. Tak překonal povoz s mrtvým knížetem tři rozbouřené vody, které kdysi překročil kníže zaživa jedné slunné zářijové neděle. A pověsti vyprávějí o mnoha jiných zázracích. Nemocní a chromí, kteří dříve putovali k Václavovu hrobu do Boleslavi, putovali nyní do Prahy, do kostela svatého Víta. Tehdy však ještě nestála slavná obrovitá katedrála svatovítská a poutníci lehko naplnili těsný prostor kostela i prostranství před ním. A přicházeli i poutníci z ciziny. Vypráví se o muži ze země franské, který se po léta vlekl o berlích a v Praze u hrobu knížete Václava nabyl opět ztraceného zdraví. Bylo těch pověstí a zpráv o zázracích mnoho a široko daleko se začalo o mrtvém knížeti hovořit jako o svatém.

Kníže Boleslav byl živ a zdrav. Jeho cesta nebyla prostoupena vůní kadidla a zpěvem žalmů. Měl jiné starosti. Čekal příležitost k boji, který by mu přinesl vítězství. A jeho čas přišel.

Do Čech se vrhlo dvěma proudy vojsko mladého německého krále Oty. Boleslav nad

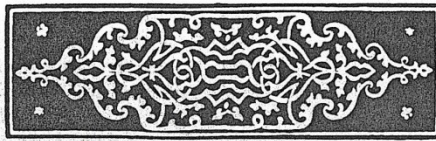


ním zvítězil jako statečný vojevůdce. Na dvakrát sedm let vytrhl Čechy ze svazku s německou říší a rozšířil svou moc na velká území mimo hranice Čech.

A vypráví se, že po dvakrát sedmi letech přitáhl Ota I. znovu s vojskem do Čech a oblehl Boleslavův hrad při Labi. Hrad byl na svou dobu pevný a dobře chráněný vodou i navršenými valy a hradbou a nebylo snadné dobyt jej. Nad krajinou hořelo červencové slunce a vedro trá pilo obléhatele i obléhané. Hradní posádce velel syn knížete Boleslava, který dostal po otci jméno. Měl se po svém otci ujmout i vlády. Den ze dne ubývalo na hradě zásob a zvečera se z osychajících mokřin na lukách zvedala mračna komárů. Blížila se chvíle, kdy obléhání očekávali rozhodný útok. Ale král neútočil. Vyčkával. Zvědové mu donesli zprávu, že kníže Boleslav táhne s vojskem svému synu na pomoc. Král vyčkával. Bylo pro něho příznivější vyčkat příchodu knížete a zahájit s ním vyjednávání než se pokoušet o dobytí hradu.

Pověst říká, že se král a kníže dohodli na smíru a společně vstoupili do hradu Boleslavova, aby zpečetili obnovený svazek českého knížete s německou říší. Na hradním nádvoří byl prý postaven pro krále Otu I. trůn v místech, kde dnes stojí kamenný lev. Kníže Boleslav se zavázal, že bude odvádět do Němec poplatky, jako je odváděl kníže Václav. Tím zbavil svou zemi stálého ohrožení ze západu. Aspoň na nějaký čas. Ale ten čas byl rozhodující pro sjednocení země pod jedním knížetem a pro vznik českého státu.

A neúprosně postupující čas udělil oběma knížecím bratrům nová příjmí. Boleslavovi, který na svém hradě dal zavraždit bratra, se začalo říkat Ukrutný a knížeti Václavovi, kterého provolala církev za světce, se začalo říkat Svatý. Od těch dob svítily nad Čechami a Moravou dvě hvězdy rozdílné záře. Hvězda válečnické slávy a hvězda zamyšlení nad lidským osudem. Ta první dávala zvučet rohům a dunět bubnům a vlát korouhvím a ta druhá ozařovala čelo myslitelů a tiše syčící brk, kterým písař kroužil písmena. A doba, jež spojila záři obou hvězd, měla teprve nastoupit.



Kamkoliv půjdeš, poneseš v sobě zemi,

z které jsi vyšel,

kamkoli půjdeš, poneseš v sobě zemi,

o které sníš a po které toužíš.

Ta první byla a je,

ta druhá teprve bude

a nikde ji nemůžeš na světě najít,

tu budoucí, vysněnou, šťastnou.

Jádra ořechů jsou všude ukryta v skořepině,

ale doma jsou skořepiny nejtvrďší,

ale jen doma zrají nejsladší jádra.

O DALEKÉ VLASTI

Meč knížete Boleslava I. neumdléval. Svému synu Boleslavu II. zanechal rozsáhlou českou říši. Zahrnovala Čechy, Moravu, Slovensko i Krakovsko. Boleslav II. přijal dědictví, ale meč, který vypadl umírajícímu otci z ochablých prstů, převzal jen zdráhavě a s váháním. Boleslav II. přál křesťanskému náboženství, založil pražské biskupství a čas mu přisoudil příjmení Pobožný. V těch dobách stával na soutoku dvou řek, Labe a Cidliny, mohutný hrad. Říkalo se mu Libice. Na hradě žil potomek starodávného rodu zlických knížat, Slavník. Jeho panství bylo rozlehlé. Chránily je pohraniční hrady. Na českém pomezí stál hrad na hoře Osek, proti Němcům pomezí hrady Chýnov, Důdleby a Netolice, na moravském pomezí Litomyšl a proti Polsku hrad Kladsko. Hrad Libice byl sídlem pána toho kraje Slavníka a jeho ženy Střezislavy a členů jeho rodu. Jmenovali se po něm Slavníkovci. Slavníkovci žili s pražským knížetem v přá-

Příloha 3

Alois Jirásek – Staré pověsti české

Blaničtí rytíři

Poslyšte poslední starou pověst a její proroctví, jež pověděl slepý mládenec králi Karlovi žehnané paměti.

Hle, Blaník hora v hávu tmavého lesa, jenž splývá jí od temene po všech bocích. Vážně, až zachmuřeně shlíží na krajinu od světa odlehlou, na její chlupy a pláně málo úrodné. Široko daleko je patrné jeho témě a v okolí často k němu pátravě vzhlížejí. Věštíc chmurami zahalené zlé povětrí, promodrává-li se jasné, slibuje jistý a tvrdý čas.

Na temeni Blaníka zříš ve stínu buků, jedlí a smrků pradávne kamenné hradby, většinou sesuté. Mechem a křovím zarůstají, po dřevěném hradě, jehož chránily, není dnes ani památky.

Ale pod hradbami, v hoře samé dřímají ozbrojení rytíři, „svatováclavské vojsko“, dřímají a čekají, až nastane den, kdy bude potřeba jejich pomoci, až budou do boje povoláni.

Pod skalnatým vrcholem Blaníku, ve východním svahu je skála v podobě lomeného oblouku.

Tam je vchod do hory, tam také prýští pramen. Z něho napájí blaničtí rytíři své koně, když za čas jednou za svitu měsíce vyjedou z hory na palouk mezi lesy pod horou. Za takové noci zaléhá do okolí temné dunění, ztlumený rachot bubnů i polnice hlas. K ránu zase rázem vše utichne, rytíři, koňstvo, vše zanikne ve skalní bráně a zmizí v tajemném lůně hory. Jen na palouce zůstává památka po nočním jezdeckém reji: přechytné stopy koňských kopyt -

Než do skalních sklepů, kde dřímá svatováclavské vojsko, vkročil již také ne jeden člověk.

Tak jednou dívka jakási žala pod Blaníkem trávu. Pojednou stanul před ní rytíř a vybídl ji, aby s ním šla poklidit v hoře. Dívka se nebála a šla. Brána do hory byla otevřena. Užřela klenuté skalní síně, mohutné sloupy a na nich rozvěšenou zbraň. Hluboké ticho jako v kostele bylo po všech prostorách v tajemném žlutavém přísvitu. U stěn a žlabů stáli řadou osedlaní koně, za kamennými stoly v síni seděli rytíři, tváří na stůl sklonění. Spali, a koně stáli nehnutě; hlavou nepohodili, kopytem po půdě nehráblí ani ohonem nešvihli.

Dívka vešla, rozhlížela se, ale nikdo se ani nehnul. I začala zametati. Práce jí kvapem ubývalo a za chvíli všecko poklidila. Ani teď ji nikdo nezastavil, nikdo na ni nepromluvil, nikdo se nevzbudil. Jak přišla, tak vyšla, a když se dostala domů, ptali se jí, kde tak dlouho byla.

Divila se a pověděla, že přichází jako jindy tou chvílí. Užasla, když jí řekli, že touže chvílí naposled před rokem z trávy přišla, že byla celý rok pryč. I pověděla, kde se ocitla, a tu všichni

srozuměli, proč jí rok plynul chvilkou. Třetího dne však byla dívka nebožkou.

Tak jako ji pozval si neznámý rytíř také kováře z Louňovic do hory, aby mu okoval koně. Kovář šel, a když dokoval, dali mu do pytle smetí, kteréž ze zlosti před horou vysypal. Doma se pak dověděl, že ho již oplakávali, poněvadž zmizel beze stopy a celý rok nebylo po něm ani potuchy.

I pověděl, co se s ním dělo, a když pak pytel přetřásal, vypadly z pytle tři dukáty. Teď teprv viděl, že chybil. Ihned běžel zpátky k blanické bráně, kde smetí vysypal. Ale nadarmo. Nebylo tam smetí ani dukátů.

Tak také vypravují o pastýři, který hledal zbloudilou ovci a sám zabloudil do Blaníka, tak o mládenci, který si rovněž tak dlouho, rok, jako ten pastýř v hoře pobyl, aniž o tom měl zdání. Ale tomu již dávno, Blaník uzamčen, vážně, až zachmuřeně shlíží na osamělou, od světa odlehlou krajinu, a jako by trud teskné dumy na něm a všude kol spočíval. Svatováclavské vojsko spí. Ještě není čas, aby vstalo. To bude ve chvíli největšího nebezpečství, až se na naši vlast sesype tolik nepřátel, že by celé království roznesli na kopytech svých koní.

Tenkrát budou vidína znamení: uschnou vrcholy stromů v blanickém lese, na temeni hory se zazelená starý uschlý dub a pramen u skály se tak rozvodní, že se bystřící dolů povalí. Tu pak se strhne veliká, krvavá bitva v krajině mezi Blaníkem a Načeradcem. Rybník Pustý, u něhož se starý uschlý strom před bitvou zazelená, naplní se potoky prolité krve. I bude pláč a veliké zkormoucení pro ten zoufalý boj, ale Čechové se proti silnějšímu nepříteli hrdinsky brániti budou. V rozhodnou chvíli se Blaník otevře, rytíři v plné zbroji vyhrnou se z hory a svatý Václav, jedá na bílém koni, je povede na pomoc Čechům.

Nepřítel náhlým strachem obklíčen a jako zmámen bude ku Praze prchat a tam pak bude hrozný ten boj dobojován. A bude tak zuřivý, že krev proudem poteče od Strahova až po kamenný Karlův most. Tu svatý Václav na bílém koni s korouhví v ruce Čechy povede a cizozemce a všechny nepřátele Českého království ze země vyžene. A svatý Prokop, opat sázavský s berlou, bude mu pomáhati.

Pak nastane svatý pokoj a země česká si odpočine. Mnoho Čechů sic za těch bojů zahyne, ale ti, kteří zůstanou, budou mužové celí. Poznajíce chyby svých předků i své, budou pevně státí a nepřítel jimi o zem neudeří.

Příloha 4

Svatováclavský poklad



Svatováclavská koruna



královské žezlo



královské jablko



korunovační roucho



zlatý ostatkový kříž



korunovační meč



svatováclavská přilba



svatováclavská drátěná košile



Život a utrpení sv. Václava

*Svatý Václave, vévodo české země,
kníže náš, pros za nás Boha, svatého Ducha!
Kriste, eleison.*

*Ty jsi dědic české země, rozpomeň se na své plémě,
nedej zahynouti nám ni budoucím, svatý Václave!
Kriste, eleison.*

*Pomoci my tvé žádáme, smiluj se nad námi,
utěš smutné, zažeh vše zlé, svatý Václave!
Kriste, eleison.*

chorál Svatý Václave

Svatováclavská koruna

Nechal ji zhotovit Karel IV., který s ní byl jako první korunován na českého krále dne 2. září 1347. Ze stejné doby je i kožené pouzdro na korunu zdobené rytým dekorem. Koruna byla za života císařova několikrát upravována a doplňována o drahé kameny, které pro ni Karel IV. získal. Koruna je vysoká 19 cm, váží 2 358,3 gramů, zdobí ji celkem 20 perel a 96 drahokamů, z nichž některé patří k největším na světě (rubelit, safíry, spinely, rubíny, smaragdy).

Královské jablko a žezlo

Nechal je zhotovit císař Ferdinand I. v polovině 16. století. Jsou vyrobeny z ryzího zlata a zdobeny safíry, spinely a perlami.

Korunovační roucho českých králů

Tvoří ho plášť zdobený hermelínem a vzadu prodloužený do vlečky. Početný soubor ceremoniálních rouch nechal pravděpodobně zhotovit Ferdinand II. ke své korunovaci českým králem v roce 1617 a římským císařem v roce 1619. Korunovační plášť je zhotoven z luxusní hedvábné tkaniny protkávané zlatem a zdobený hermelínem. Je 312 cm široký a 236 cm dlouhý.

Zlatý ostatkový kříž

Byl zhotoven po roce 1354. Již od počátku 16. století byl prokazatelně používán při korunovacích. Do kříže jsou vloženy vzácné ostatky Kristova umučení (dřevo kříže, trny, části provazu a hřebu). Kříž je zdoben kamejemi, safíry a perlami.

Svatováclavský meč

Byl využíván při korunovaci jako součást slavnostního oděvu. V inventářích je připomínán již v roce 1333. Není to předmět z doby světcova života, nýbrž typická gotická zbraň. V horní části čepele je otvor, do kterého byl vložen ostatkový křížek, který se ovšem nedochoval.

Svatováclavská přilba a drátěná košile

Vedou se diskuse o tom, zda helma a drátěná košile skutečně patřily knížeti Václavu. Přilba pochází z doby kolem roku 1000.

Život a utrpení sv. Václava

Jedná se o jeden z nejkrásněji iluminovaných svatováclavských rukopisů, který byl s největší pravděpodobností určen císaři Rudolfovi II.

Mince s vyobrazením sv. Václava

Sv. Václav je asi nezobrazovanější historickou postavou na českých mincích.

Chorál Svatý Václave

Církevní píseň, modlitba ke sv. Václavu, aby chránil české země i jejich obyvatele od všeho zlého. Vznikla ve 12. století.

Příloha 5

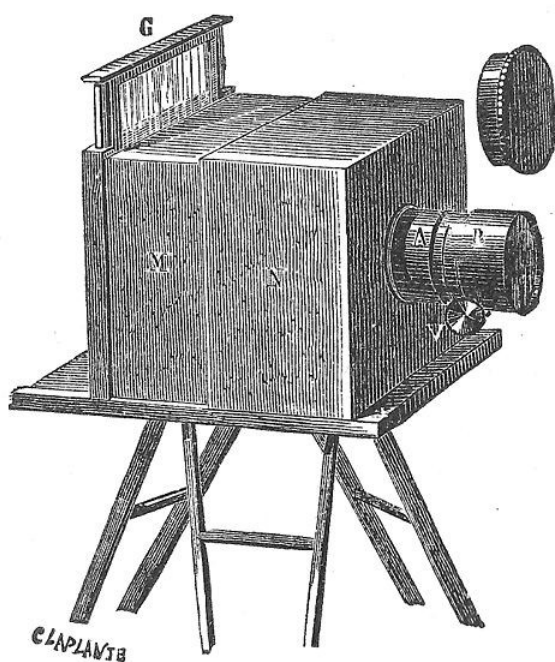


Fig. 327.

fotoaparát



Nejstarší skupinová fotografie u nás

Příloha 6

3) Na co byste se chtěli dotýčných lidí na fotografii zeptat? *Bez čísla*



Kolik Vám je let?

Napiš ve stručnosti, jak na tebe fotografie působí. Tedy nejenom co vidíš, ale také co bychom mohli slyšet, kdybychom tam byli, případně co bychom ochutnali, cítili, s čím bychom si jako děti hráli, jak bychom se cítili.

Šlechtická rodina, přátelství, velmi vzdělání, brazilská káva.

Pokud je na fotografii více osob, zamysli se nad tím, kým bys chtěl/a být. Pokud je tam jen jedna osoba, uveď svoje důvody, proč bys chtěl/a – nechtěl/a jí být.

Ženou co sedí vpředu.

Příloha 7

3) Na co byste se chtěli dotýčných lidí na fotografii zeptat?

Jste se všemi přiblížím?

Napiš ve stručnosti, jak na tebe fotografie působí. Tedy nejenom co vidíš, ale také co bychom mohli slyšet, kdybychom tam byli, případně co bychom ochutnali, cítili, s čím bychom si jako děti hráli, jak bychom se cítili.

Mohli bychom slyšet, jak mluví pan fotograf. Chtěla bych vidět
ženčinu, která má nevěstu.

Pokud je na fotografii více osob, zamysli se nad tím, kým bys chtěl/a být. Pokud je tam jen jedna osoba, uveď svoje důvody, proč bys chtěl/a – nechtěl/a jí být.

Chtěla bych být nevěstou.

Příloha 8

Foto 13: Svatební fotografie Žofie Chotkové (1868-1914) a Františka Ferdinanda d'Este (1863-1914), pořízená patrně Žofiiným bratrancem hrabětem Karlem Chotkem na zámku v Zákupích 1. července 1900. Do dcery hraběte Bohuslava Chotka, Žofie, se zamiloval sám následník rakousko-uherského trůnu arcivévoda František Ferdinand d'Este. Vzhledem k Žofiinu nízkému společenskému postavení - byla totiž „pouhou“ hraběnkou - se však proti jejich zamýšlenému sňatku postavil jak sám císař František Josef I., tak i celý vídeňský dvůr. Přesto si František Ferdinand d'Este sňatek s Žofií prosadil. Sňatek byl ovšem prohlášen za morganatický, což znamenalo, že arcivévoda byl sice nadále považován za následníka trůnu a měl být po smrti Františka Josefa I. císařem, ale jeho žena a děti již žádná stavovská práva neměly. Přestože Žofie byla po sňatku povýšena na kněžnu a v roce 1912 obdržela titul vévodkyně z Hohenbergu, její vysoce urozené okolí ji stále považovalo za méněcennou. Harmonické manželství Ferdinanda a Žofie přerušil 28. června 1914 sarajevský atentát, jímž začala 1. světová válka. Společensky nerovnoprávné postavení manželů se pak projevilo naposledy a vlastně nejmarkantněji při jejich společném pohřbu. Zlatá rakev arcivévodova a pouze stříbrná Žofiina stály dokonce na nestejně vysokých piedestalech, což i po smrti symbolizovalo jejich rozdílné rodové postavení.

Příloha 9

Pracovní list k práci s listinami 1

Vyzkoumejte z rodného listu a s pomocí encyklopedií následující informace:

Který panovník vládl v českých zemích, když se Kateřina Gösselová narodila? E1 s. 4

František Josef I.

Zažila otevření Národního divadla v Praze? Pokud ano, kolik jí bylo let? E1 s. 25

Ano zažila otevření národního divadla. Bylo jí 8 let

Jakého byla vyznání?

Katolička

Jak se jmenovali její kmotři?

Kateřina Hufogel a Albert Novotný

Jak se jmenovala její babička z matčiny strany?

Josefina Kopecká

Žila déle než její manžel?

Ne protože on zemřel roku 1953 a ona 1931.

1942

Kolik jí bylo let, když došlo k události, která vedla do té doby k největšímu světovému konfliktu? Jak se události a konfliktu říká? E1 s. 60 - 62

1 světová válka.

Kolik státních uspořádání na území českých zemí zažila? Kolik jí bylo let v době změny? E2 s. 6

Protek torát Čechy a Morava,
Rakousko uhersko.

Příloha 10

Pracovní list k práci s listinami 2

Vyzkoumejte z rodného listu a s pomocí encyklopedií následující informace:

Který panovník vládl v českých zemích, když se Vilém Nebohý narodil? E1 s. 4

František Josef I.

Zažil otevření Národního divadla v Praze? Pokud ano, kolik mu bylo let? E1 s. 25

ANO, ⁵ 8 let mu bylo.

Jakého byl vyznání?

Katolické

Kde se narodil?

8.4.1876. v Jičíně - okr. Týž

Jak se jmenovala jeho matka?

Anna Nebohá

Jak se jmenoval jeho dědeček z otcovy strany?

Václav Nebohý

Kolik mu bylo let, když došlo k události, která vedla do té doby k největšímu světovému konfliktu? Jak se události a konfliktu říká? A kolik mu bylo let, když došlo ke druhému velkému světovému konfliktu?

E1 s. 60 - 62

1. světová válka 1914-1918
bylo
Vyporní sv. v mlu 38 let

2. světová válka
1939-1945 63 let
bylo
Vilémov

Kolik státních uspořádání na území českých zemí zažil?

E2 s. 6

šii

Příloha 11



Vilém Nebohý a Kateřina
Gösslová



Vilém Nebohý s manželkou
Kateřinou a synem



Lidové noviny z 29. října 1918



Václavské náměstí 28. 10. 1918



Mince s Marií Terezií, Františkem Josefem I, T. G. Masarykem a mince z roku 1933

Příloha 12



Eva na zahradě před jejich vilou



Eva roku 1936



Eva s rodiči na terase v šatičkách
podle modelu Shirley Temple (1936)



Eva s tatínkem na zahradě (1936)



Eva se svou třídou (třetí řada, druhá zprava)



Tatínek Evy Freyové (1940)



Maminka Markéta (prosinec 1945)

Příloha 13

Vstupní (výstupní) test

Sv. Václav

- 1) Podtrhej v následujícím úryvku z pověsti o sv. Václavu informace, které si myslíš, že se opravdu staly (jsou to fakta).



O poslední zářijové neděli vsedl kníže Václav na koně a vydal se se svou družinou z Pražského hradu na hrad Boleslav... „Zdráv bud', bratře,“ zavolal s úsměvem a začal Boleslavovi děkovat za včerejší pohostinství. Ale Boleslav byl připraven pohostit svého bratra železem. Tasil meč a ťal.

Stalo se však, že zranil knížete jen nepatrně. Václav uchopil bratrovu paži, vytočil mu meč z prstů a silou ho přinutil, aby Boleslav padl na kolena. „Nechci ti oplácet stejné stejným,“ řekl kníže, „odlož hněv a rozejdeme se v pokoji.“ Po těch slovech podal bratrovi meč a pokračoval v cestě ke kostelu.

Boleslav rozrušen tím, co se přihodilo, necítil už v sobě dost síly, aby opakoval útok. Dal se proto do křiku, aby zavolal své přátele, kteří čekali v záloze. Ti vyrazili z úkrytu a jejich hladové meče dostihly Václava před kostelními dveřmi. V poslední naději se chopil kníže dveřního kruhu, aby si otevřel a našel v kostele útočiště. Dveře byly zamčeny. Svíraje dveřní kruh, přijal rány, aniž se bránil...

Onoho pondělí 28. září 935 bylo prolito tolik krve jako v boji s nepřítelem. A když se Boleslavovi přívrženci vypořádali s Václavovými přáteli, rozjeli se do Prahy a pokračovali ve svém krvavém díle i tam....

(Podle E. Petišky – Čtení o hradech, zámcích a městech)

- 2) Zamysli se nad tím, proč v centru Prahy na jednom z hlavních náměstí stojí právě socha sv. Václava. Uveď všechny důvody, které tě k tomu napadnou.
-

3) Jak historikové ví, co se v dějinách stalo?

4) Očísluj fotografie podle doby jejich vzniku – 1 je nejstarší, 4 nejmladší.



A



B



C



D

5) Prohlédni si následující fotografii a napiš všechno, co z ní lze vyčíst (tedy např. kdo, co, při jaké příležitosti ...)



- 6) Jak se dozvíš, kdo byli tvoji předci a jak žili?
- 7) Dokážeš odhadnout, ve které době žila tvoje praprababička (století, léta)?
- 8) Dokážeš se zorientovat v dokumentu (viz příloha) a vyhledat jakého povolání byl otec Adolfa a kdy se narodila jeho babička z matčiny strany?

Československá, Cechoslovakische Republik, Respublica czechoslovacha.

Nr.-Fzhl. 86.

Křestní knihy sv. XIII. str. 25.

Lipská Lipa Rodný a křestní list. Geburts- und Taufschein. Testimonium natiuitatis et baptismi.

Lipská Lipa

Lipská Lipa

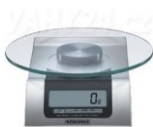
Den, měsíc a rok Tag, Monat, Jahr Dies, mensis et annus	Jméno Namen Nomen	Náboženství Religion Religio	Otec Vater Pater	Matka Mutter Mater	Kmotř Paten Patrini
16. 3. 1902	Adolf	řím. kat.	Něbohoj, tiskem obuvníků v Č. Lipě č. 69- manž. Anna Göt- schke, rozn. v Pouchovi Něbohoj, dělník v Těšíně č. 99, okres: Těšín a Auný, rozn. Pouchovské. Naroz. 3. IV. 1876.	Matčina, manž. dcera Jana Göt- schke, rozn. v Pouchovi č. 10, okres: Pouchov a Marie, rozn. Pouchov. Naroz. 3. X. 1875.	Adolf Václav v Č. L. v Pouchovi Oliva Heiger Pouchov
	Josef Pallmann, kaplan				
	Marie Jandausková v Č. Lipě manž.				

Dáno z úřadu
Gegeben von
Datum in officio

15. února 1936

Študič
lékař

9) Spoj předměty, které k sobě patří.



Co mají tyto předměty společného?

10) Jaký je rozdíl mezi těmito dvěma fotografiemi?



11) Přiřaď obrázky ke:

- středověku
- novověku – 18. a 19. století
- 20. století a současnosti

1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



9.



12) Přiřaď obrázky šipkami k časové ose.



10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----



13) Kolik let je to od doby, kdy byl vyhlášen samostatný československý stát?

14) Poznáš, kde to je na obrázku a co se tam děje? Podle čeho jsi to poznal/a?



15) Ke kterému období v dějinách se tento úryvek vztahuje? Dokážeš určit, které skupiny lidí se týká?

Anita Fischerová se narodila v Litomyšli 13. července 1930. Do synagogy Fischerovi nechodili vždy pravidelně, ale nikdy nevynechali židovský Nový rok a Den smíření. Školačka Anita se účastnila výuky židovského náboženství, kterou vedl pan rabín. Pan Fischer řídil advokátní kancelář, ale pak se na zdi domu začal objevovat nápis JUDE a ubývalo mu klientů. Zanedlouho zemřel na infarkt.

Dne 30.7.1942 se Anita s maminkou dostavily na shromaždiště u Veletržního paláce a 3. srpna odjely transportem AAW do Terezína. Anita měla číslo 245, paní Ela 244. Ghetto bylo v době jejich příjezdu přeplněné, žilo tam tenkrát asi 60 tisíc židů. Po půl roce byly nuceny nastoupit do dalšího transportu. Padesát osob Němci nacpali do malého nákladního vagónu. Ženy plakaly, děti křičely, muži se hádali. Po 36 hodinách cesty jejich vlak dojel do Osvětimi Birkenau. Přijeli v noci. Všude byl velký rámus. Vyhнали lidi z vagónů a přinutili je položit zavazadla na perón. Pak je nahnali do nákladních aut. Odvezli je do lágru. Kolem něj byly ostnaté dráty a vysoké věže. Nacpali je po 2500 do dvou baráků. Mohlo se jen stát, na sednutí nebylo místo.

Ráno vězně odvedli do sprchy. Před koupelí jim vytetovali na ruku čísla. Anitě 72780 a její mamince 72779. Po umytí jim dali jako oblečení hadry a své věci už nikdy neviděli. Na jaře 1944 Ela a Anita prošly selekcí, kde se rozhodovalo, jestli odjedou na práci nebo zůstanou v Osvětimi. Měly štěstí. Jelikož Mengele byl opilý, vybral je na práci. Tím se vyhnuly plynové komoře.

(Podle www.zmizelisousedez.cz/pracestudentu/weby/litomysl/cz/osudy)

Co si pamatuješ o osudech těchto lidí za 2. světové války?

Zakroužkuj, do jaké míry by patřila dějepisná část vlastivědy mezi tvoje oblíbené předměty, pokud by ses ji učil/a vyzkoušeným způsobem. 1 znamená vůbec, 5 znamená velmi.

Příloha 14

Výstupní test

Sv. Václav

- 1) Podtrhej v následujícím úryvku z pověsti o sv. Václavu informace, které si myslíš, že se opravdu staly (jsou to fakta).



O poslední zářijové neděli vsedl kníže Václav na koně a vydal se se svou družinou z Pražského hradu na hrad Boleslav... „Zdráv buď, bratře,“ zavolal s úsměvem a začal Boleslavovi děkovat za včerejší pohostinství. Ale Boleslav byl připraven pohostit svého bratra železem. Tasil meč a tál.

Stalo se však, že zranil knížete jen nepatrně. Václav uchopil bratrovu paži, vytočil mu meč z prstů a silou ho přinutil, aby Boleslav padl na kolena. „Nechci ti oplácet stejné stejným,“ řekl kníže, „odlož hněv a rozejdeme se v pokoji.“ Po těch slovech podal bratrovi meč a pokračoval v cestě ke kostelu.

Boleslav rozrušen tím, co se přihodilo, necítil už v sobě dost síly, aby opakoval útok. Dal se proto do křiku, aby zavolal své přátele, kteří čekali v záloze. Ti vyrazili z úkrytu a jejich hladové meče dostihly Václava před kostelními dveřmi. V poslední naději se chopil kníže dveřního kruhu, aby si otevřel a našel v kostele útočiště. Dveře byly zamčeny. Svíraje dveřní kruh, přijal rány, aniž se bránil...

Onoho pondělí 28. září 935 bylo prolito tolik krve jako v boji s nepřítelem. A když se Boleslavovi přívrženci vypořádali s Václavovými přáteli, rozjeli se do Prahy a pokračovali ve svém krvavém díle i tam....

(Podle E. Petišky – Čtení o hradech, zámcích a městech)

- 2) Zamysli se nad tím, proč v centru Prahy na jednom z hlavních náměstí stojí právě socha sv. Václava. Uveď všechny důvody, které tě k tomu napadnou.

Byl svatořečen

- 3) Jak historikové ví, co se v dějinách stalo?

archeologické nálezy...

~~staré dokumenty~~

kroniky

"biografie"

obrazy

staré dokumenty

- 4) Očísluj fotografie podle doby jejich vzniku – 1 je nejstarší, 4 nejmladší.

- 5) Prohlédni si následující fotografii a napiš všechno, co z ní lze vyčíst (tedy např. kdo, co, při jaké příležitosti ...)



bohatá rodina

narodění dítěte, ~~rodina~~

[Hand-drawn scribbles and wavy lines]

- 6) Jak se dozvíš, kdo byli tvoji předci a jak žili?

mapy

biografie

vyprávění

dokumenty

- 7) Dokážeš odhadnout, ve které době žila tvoje praprababička (století, léta)?

1870

- 8) Dokážeš se zorientovat v dokumentu (viz příloha) a vyhledat jakého povolání byl otec Adolfa a kdy se narodila jeho babička z matčiny strany?

1. slavník
2. 3.10.1875

- 9) Spoj předměty, které k sobě patří.



Co mají tyto předměty společného?

~~Je~~ Používáme je běžně.

10) Jaký je rozdíl mezi těmito dvěma fotografiemi?



~~Koučinka starší. Foteny jiným fotoaparátům.~~ ^{barevná}
~~černobílá~~

11) Přiřaď obrázky ke:

- středověku
- novověku – 18. a 19. století
- 20. století a současnosti

1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



9.



12) Přiřaď obrázky šipkami k časové ose.

The timeline consists of a horizontal bar with boxes numbered 10 to 21. Above the timeline are three images: a laptop, a Gothic cathedral, and a prehistoric scene with a dinosaur, a mammoth, and a cavewoman. Below the timeline are four images: a knight on a horse, a soldier in a trench, a portrait of a man, and a family portrait. Red arrows connect the images to the timeline: the laptop to 10, the cathedral to 14, the prehistoric scene to 19, the knight to 10, the soldier to 14, the portrait to 18, and the family portrait to 20.

13) Kolik let je to od doby, kdy byl vyhlášen samostatný československý stát?

1918

94 let

- 14) Poznáš, kde to je na obrázku a co se tam děje? Podle čeho jsi to poznal/a?



28.10.1918

Konec 1. světové války.

- 15) Ke kterému období v dějinách se tento úryvek vztahuje? Dokážeš určit, které skupiny lidí se týká? *2. světová válka*

Anita Fischerová se narodila v Litomyšli 13. července 1930. Do synagogy Fischerovi nechodili vždy pravidelně, ale nikdy nevynechali židovský Nový rok a Den smíření. Školačka Anita se účastnila výuky židovského náboženství, kterou vedl pan rabín. Pan Fischer řídil advokátní kancelář, ale pak se na zdi domu začal objevovat nápis JUDE a ubývalo mu klientů. Zanedlouho zemřel na infarkt.

Dne 30.7.1942 se Anita s maminkou dostavily na shromaždiště u Veletržního paláce a 3. srpna odjely transportem AAW do Terezína. Anita měla číslo 245, paní Ela 244. Ghetto bylo v době jejich příjezdu přeplněné, žilo tam tenkrát asi 60 tisíc židů. Po půl roce byly nuceny nastoupit do dalšího transportu. Padesát osob Němci nacpali do malého nákladního vagónu. Ženy plakaly, děti křičely, muži se hádali. Po 36 hodinách cesty jejich vlak dojel do Osvětimi Birkenau. Přijeli v noci. Všude byl velký rámus. Vyhnali lidi z vagónů a přinutili je položit zavazadla na perón. Pak je nahnali do nákladních aut. Odvezli je do lágru. Kolem něj byly ostnaté dráty a vysoké věže. Nacpali je po 2500 do dvou baráků. Mohlo se jen stát, na sednutí nebylo místo.

Ráno vězně odvedli do sprchy. Před koupelí jim vytetovali na ruku čísla. Anitě 72780 a její mamince 72779. Po umytí jim dali jako oblečení hadry a své věci už nikdy neuvíděli. Na jaře 1944 Ela a Anita prošly selekcí, kde se rozhodovalo, jestli odjedou na práci nebo zůstanou v Osvětimi. Měly štěstí. Jelikož Mengele byl opilý, vybral je na práci. Tím se vyhnuly plynové komoře.

(Podle www.zmizelisousedez.cz/pracestudentu/weby/litomysl/cz/osudy)

Co si pamatuješ o osudech těchto lidí za 2. světové války?

Byli neoblíbení, koncentrační tábory, brali jim majetek, těžká práce, (rasismus)

Zakroužkuj, do jaké míry by patřila dějepisná část vlastivědy mezi tvoje oblíbené předměty, pokud by ses ji učil/a vyzkoušeným způsobem. 1 znamená vůbec, 5 znamená velmi.